



**Universidade de
Aveiro
2008**

Departamento de Didáctica e
Tecnologia Educativa

**Maria de Lurdes Rosa
dos Santos Ribeiro de
Campos**

**IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO E DA
INSPECÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO
EAAE**



**Universidade de
Aveiro
2008**

Departamento de Didáctica e
Tecnologia Educativa
Mestrado em Supervisão

**Maria de Lurdes Rosa
dos Santos Ribeiro de
Campos**

**IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO E DA
INSPECÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO
EAAE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica do Dr. Alexandre Ventura, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira
Pedrosa de Jesus,
Professora Associada da Universidade de Aveiro.

vogais

Prof.^a Dr.^a Florbela Luiz de Sousa,
Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Prof. Dr. José Alexandre da Rocha Ventura Silva,
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro.

agradecimentos

Agradeço, em particular, ao meu orientador, Professor Doutor Alexandre Ventura, pelos horizontes que me deu a conhecer, pelos incentivos sempre oportunos e pela disponibilidade que demonstrou na orientação deste trabalho.

Agradeço, também, aos professores do Mestrado em Supervisão pelos caminhos teóricos que me ajudaram a descobrir.

Ao presidente do conselho executivo e aos professores da *Escola Ω* um agradecimento especial por se terem disponibilizado a colaborar comigo na realização desta pesquisa.

Agradeço aos colegas e amigos da IGE que me incentivaram e apoiaram, particularmente ao António Gonçalves e ao Eduardo Oliveira.

À minha família agradeço todo o apoio que me deu.

palavras-chave

Supervisão, Inspeção da Educação, Auto-Avaliação das Escolas .

Resumo

As actividades desenvolvidas pela Inspeção-Geral da Educação encontram-se directamente relacionadas com os diferentes contextos da política educacional.

No final da década de 80, do século XX, com a entrada em vigor do novo regime jurídico de autonomia das escolas básicas e secundárias e a transformação da Inspeção de Ensino em Inspeção da Educação, emerge a acção de regulação da educação pela via da avaliação, em paralelo com o tradicional controlo da conformidade normativa.

Recorrendo ao *estudo de caso* para analisar e interpretar o modelo de abordagem utilizado pela IGE na implementação da actividade *Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, concluímos que o projecto apresenta predominantemente características de supervisão, tendo contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico.

A Escola onde foi realizado o presente estudo investiu na prossecução de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, visando o incremento da qualidade dos processos e dos resultados.

keywords

Supervision, Inspection of Education, School Self-Evaluationl.

abstract

The activities carried out by the General Inspection of Education (IGE) are strictly connected to several educational policies.

At the end of the 80's (20th century), when it came into force the new juridical regulation of autonomy for elementary and secondary school and the replacement of Teaching Inspection by Inspection of Education, it emerged a new education regulatory action using evaluation in parallel to the traditional control of the regulatory compliance.

A case-study is used to analyse and interpreter the IGE approach that put into practice an activity named *Gauging the Effectiveness of School Self-Evaluation*. We have concluded that it presents characteristics mainly related to supervision, which contribute to the development of a culture searching for focalised and strategic institutional perfection.

The school, where this study took place, invested in attaining a culture of quality, demanding and responsibility through a critical attitude of self-questioning, aiming at the increase of the quality in the procedures and results.

Mots-clé

Supervision, Inspection de l'Éducation, Autoévaluation des écoles.

résumé

Les activités développées par l' Inspection Générale de l'Éducation sont directement liées avec les différents contextes de la politique éducationnelle.

A la fin des années 80, du XX^{ème} siècle, avec l'entrée en vigueur du nouveau régime juridique de l'autonomie des écoles élémentaires et secondaires et avec la transformation de l'Inspection de L'Enseignement en l' Inspection Générale de l'Éducation, on assiste à l'émergence d'une action de régulation de l'éducation à travers l'évaluation, en parallèle avec le traditionnel contrôle de la conformité normative.

En faisant recours à un étude de cas pour analyser et interpréter le modèle utiliser par l'IGE dans l'implémentation de l'activité *L'Étalonnage de l'effectivité de l'autoévaluation des écoles*, on a conclu que ce projet présent surtout des caractéristiques de supervision, ayant contribué par le développement d'une culture de perfectionnement institutionnel focalisé et stratégique.

L'École, où cette étude a été réalisée, a investi dans l'approfondissement d'une culture de qualité, d'exigence et de responsabilité, à travers d'une attitude critique de auto-questionnement, ayant comme finalité l'augmentation de la qualité des processus et des résultats.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
1. Apresentação e Motivação do Estudo	15
2. Objectivos	16
3. Orientações metodológicas: breves considerações	17
4. Organização do Trabalho	18
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
Capítulo 1 – Modelos de Abordagem da IGE: Características	20
1. Inspeção	22
2. Supervisão	30
3. Avaliação	37
3.1. A Avaliação das Organizações Escolares	37
3.2. Evolução do conceito de avaliação	39
3.3. Paradigmas da avaliação	42
3.4. Tipos de avaliação	45
3.5. Modelos Aplicados na Avaliação das Escolas	49
3.6. Dilemas da Avaliação	54
3.7. Destino da Avaliação	55
3.8. Autonomia e Avaliação	56
3.9. O papel da Inspeção-Geral da Educação na Avaliação das Escolas	58
Capítulo 2 – Enquadramento Normativo da Avaliação das Escolas	61
1. Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e AE	63
1.1. Decreto-Lei n.º 115-A/98	64
1.2. Regime de Autonomia – Questões de Constitucionalidade	67
1.3. A Avaliação da Implementação do DL n.º 115-A/98	68
2. Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro – Sistema de Avaliação EENS	72
Capítulo 3 – Qualidade	75
PARTE II – PROJECTO <i>Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas</i>	88
Capítulo 4 – O Projecto	89
1. Introdução	90
2. Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas	91

2.1.	Enquadramento da Actividade	91
2.1.1.	Enquadramento normativo	91
2.1.2.	Enquadramento Metodológico	92
2.1.3.	Génese do Projecto	93
2.1.4.	Estratégia orientadora	94
3.	Objectivos	94
4.	Modelo Conceptual	95
5.	Dados Metodológicos	97
6.	Etapas da intervenção	98
7.	Roteiro	98
8.	Escala de Avaliação	99
9.	Relatório	99
10.	Conceitos Chave	100
	PARTE III – O ESTUDO EMPÍRICO	104
	Capítulo 5 – A investigação empírica: opções metodológicas	105
	Introdução	106
1.1.	Campo de Investigação	106
1.2.	Hipótese de Estudo	107
1.3.	Questões de investigação	107
2.	Metodologia	107
2.1.	Modelos de Investigação	107
2.2.	O Estudo de Caso como opção metodológica	108
2.3.	Caracterização da Escola Ω	109
2.4.	Métodos e Técnicas	110
	Capítulo 6 – A investigação empírica: apresentação e discussão dos resultados	114
A	Amostra	115
1	Inquérito/Amostra	115
2	Entrevistas/Amostra	120
B	Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas	123
C	Características da Intervenção Inspectiva no Âmbito do Projecto EAAE	125
D	Influência do Projecto EAAE	130
E	Resultados do Projecto EAAE	133

F	Auto-Avaliação	138
G	Avaliação Externa	145
	CONCLUSÃO	149
	BIBLIOGRAFIA	154
	ANEXOS	169

Índice de Quadros

Capítulo 6

Quadro I	Idade	105
Quadro II	Sexo/nível de educação e ensino	107
Quadro III	Situação profissional	107
Quadro IV	Nível de educação e ensino	108
Quadro V	Grau académico	108
Quadro VI	Grau académico/nível de educação e ensino	108
Quadro VII	Anos de Serviço na Escola	109
Quadro VIII	Cargos desempenhados	109
Quadro IX	Características da intervenção inspectiva	115
Quadro X	Características de supervisão: indicador agregado	116
Quadro XI	Características de avaliação: indicador agregado	117
Quadro XII	Características de inspecção: indicador agregado	117
Quadro XIII	Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE permitiu que a escola melhorasse ao nível de:	120
Quadro XIV	O projecto EAAE foi utilizado para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas no que diz respeito a:	123
Quadro XV	Finalidades da auto-avaliação	130
Quadro XVI	Qual o valor que atribui à avaliação externa da escola?	134

Índice de Gráficos

Capítulo 6

Gráfico 1	Distribuição da amostra por idade	106
Gráfico 2	Participação no processo de EAAE	113
Gráfico 3	Características do projecto	118
Gráfico 4	Características desejáveis	119
Gráfico 5	Influência da EAAE	121
Gráfico 6	Resultados da EAAE	124
Gráfico 7	A escola deve dar resposta às recomendações feitas no relatório	125
Gráfico 8	Razões pelas quais a escola deve dar resposta às recomendações	126
Gráfico 9	Importância da auto-avaliação	128
Gráfico 10	A auto-avaliação é uma preocupação do CE	129
Gráfico 11	Finalidades da auto-avaliação	131
Gráfico 12	Avaliação Externa	135

INTRODUÇÃO

A novidade, em si mesma, nada significa, se não houver nela uma relação com o que a precedeu. Nem, propriamente, há novidade sem que haja essa relação.

Fernando Pessoa¹

I – Introdução

1. Apresentação e motivação do estudo

A qualidade do ensino em Portugal é uma problemática que se encontra em discussão em diferentes sectores da sociedade portuguesa. A comunicação social tem sido eco das diferentes representações que a sociedade civil tem das escolas portuguesas, bem como, da qualidade de ensino que se pratica no nosso país em relação aos seus parceiros da Comunidade Económica Europeia.

«Os resultados académicos dos alunos têm sido considerados como medidas essenciais da eficácia dos sistemas educativos, na medida em que são a expressão mais visível do grau de realização de uma parte significativa dos objectivos da educação» (Clímaco, 1992, p.125).

A publicação dos resultados das provas aferidas e dos exames nacionais e as análises decorrentes dos mesmos coloca na “ordem do dia” questões relacionadas com a melhoria das escolas.

O estudo que nos propomos realizar centra-se no modelo de abordagem utilizado pela IGE na implementação da actividade *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* (EAAE). Propomo-nos, ainda, conhecer os impactes que a actividade tem nos processos de auto-avaliação das escolas e no seu contributo para a melhoria da qualidade da escola.

¹ F. Pessoa (Ricardo Reis), s/d. *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação*. Lisboa: Edições Ática, pp.390-391.

A escolha deste tema reside na actualidade e interesse despertado pela problemática em questão e, ainda, na necessidade de reflectir sobre a influência desta actividade da Inspeção-Geral da Educação no funcionamento e desenvolvimento organizacional das escolas.

A avaliação das escolas emergiu como uma exigência social, associada à prestação de contas, ao avanço das políticas neoliberais e à qualidade da educação, tornando-se imprescindível.

O discurso dos responsáveis políticos apresentava-se cada vez mais nessa linha de imprescindibilidade da avaliação das escolas, traduzindo-se em normativo legal com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro.

Também a IGE começou a integrar programas de avaliação no seu plano de actividades, primeiro com o *Programa de Avaliação Integrada* (1998 – 2003), seguindo-se a actividade de *Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, a partir da qual viríamos a definir o objecto de estudo.

2. Objectivos

Este trabalho tem como principal objectivo perceber as preferências dos estabelecimentos de ensino no que respeita aos diferentes formatos – supervisão, avaliação, inspecção – na implementação da actividade da IGE *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* (EAAE) e qual o seu impacto no desenvolvimento organizacional e qualidade de escola.

O problema fundamental que se procurará investigar consiste em saber o que foi a implementação da actividade EAAE nas escolas e como é que, na perspectiva das escolas, deveria ser.

Neste contexto propomo-nos identificar as características de operacionalização da actividade no terreno, de perceber os benefícios e os inconvenientes da sua aplicação, de descobrir as opiniões dos protagonistas do processo.

Assim, no âmbito deste trabalho propomo-nos:

- i) perceber se a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE tem características de supervisão, avaliação ou inspecção;
- ii) identificar o modelo de abordagem utilizado pela IGE na implementação da actividade EAAE;
- iii) conhecer o modelo preferido pelos órgãos de gestão;
- iv) identificar o contributo da *Efectividade da Auto-Avaliação* no desenvolvimento organizacional e pedagógico das escolas;
- v) analisar criticamente o modelo da actividade da Inspeção-Geral da Educação *Efectividade da Auto-Avaliação*;
- vi) indagar até que ponto a actividade “*Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação*” tem impacte nos processos de auto-avaliação das escolas.

3. Orientações Metodológicas: Breves Considerações

O presente projecto de investigação, com carácter de estudo exploratório, opta por um modelo interpretativo para compreender, com maior rigor e profundidade possíveis, o modelo de abordagem utilizado pela IGE na implementação da actividade EAAE e a influência desta actividade nos processos de auto-avaliação das escolas e, consequentemente, no desenvolvimento organizacional e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Optámos por uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) na medida em que nos permite interpretar de forma aprofundada a realidade que elegemos como objecto de estudo, e considerámos o “estudo de caso” a solução metodológica mais adequada para o que nos propomos fazer.

Tendo em conta o objecto do nosso estudo, impunha-se desenvolver o estudo empírico numa escola sujeita ao programa *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, pelo que foi seleccionado um Agrupamento de Escolas (pré-escolar + 1º Ciclo + 2º Ciclo + 3º Ciclo), pertencente à área da DREC.

4. Organização do Trabalho

O trabalho organiza-se em seis capítulos, agrupados em três partes.

A parte I incluiu o enquadramento teórico, correspondendo-lhe três capítulos. No capítulo 1, intitulado “Modelos de Abordagem da Inspeção-Geral da Educação: Características” fazemos o enquadramento teórico dos modelos de abordagem da Inspeção-Geral Educação, optando por apresentar apenas as características consideradas no nosso estudo - Inspeção, Supervisão e Avaliação.

Dedicámos o capítulo 2 - "Enquadramento Normativo da Avaliação das Escolas"- ao enquadramento político e normativo da avaliação das escolas em Portugal, no período compreendido entre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a actualidade.

O capítulo 3 - “Qualidade” – destina-se ao enquadramento teórico da qualidade no âmbito das organizações escolares. Apresentámos os conceitos que importava esclarecer, clarificando a sua utilização ao longo do trabalho, e abordámos a mudança organizacional e os movimentos da melhoria e da eficácia da escola.

A parte II destina-se à apresentação do projecto *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, da responsabilidade da Inspeção-Geral Educação, encerrando com o capítulo 4, no qual fazemos a descrição do projecto.

A parte III corresponde ao estudo empírico, integrando os capítulos 5 e 6. No capítulo 5 – “A investigação empírica: opções metodológicas” – damos a conhecer as opções metodológicas, as razões da escolha da Escola Ω como caso de estudo e procedemos à sua caracterização.

No capítulo 6 apresentámos os dados empíricos e a respectiva interpretação dos mesmos, tendo em conta a questão de partida, os objectivos da investigação e o enquadramento teórico que sustenta o estudo.

Na parte final apresentamos algumas conclusões – Conclusão.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Modelos de Abordagens da IGE: Características

MODELOS DE ABORDAGEM DA INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS

A Inspeção foi, ao longo da sua história, assumindo diferentes características, em função das orientações políticas vigentes e das actividades desenvolvidas.

Num mesmo momento realiza actividades com diferentes características, como sejam, avaliação, supervisão, inspecção, controlo, acompanhamento, apoio, auditoria, ...

No caso concreto do nosso estudo iremos deter-nos nas características de Inspeção, Supervisão e Avaliação, procurando demonstrar de que forma estas características se relacionam com a implementação da actividade *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*.

1. Inspeção
2. Supervisão
3. Avaliação

Em Portugal, o conceito de supervisão no domínio da educação surge, geralmente, associado à formação inicial de professores. No nosso trabalho iremos focalizar uma visão mais alargada de supervisão.

Para Vieira (1993: 28) a acção de natureza supervisora traduz “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.” Também Formosinho e Machado (1998: 23) referindo-se ao paradigma de inspecção, no sentido de apoio técnico e do aconselhamento do funcionamento escolar, relacionam este conceito com o de supervisão, valorizando a diferença “e não numa lógica de uniformidade.”

1. INSPECÇÃO

A administração da Educação, como subsector da acção do Estado, necessita dar resposta às questões do planeamento, da organização, da direcção, da coordenação e do controlo (cfr. Henri Fayol), sendo que cada governo procura estar informado sobre a sua situação da acção educativa, verificando, examinando ou avaliando a consecução das respectivas políticas para as poder corrigir ou apoiar, tendo, para tal, criado a “Inspecção” para levar a cabo esta função de controlo.

Neste contexto, a Inspecção tem o seu percurso marcado por mudanças de concepções e de práticas decorrentes do desenvolvimento da teoria de administração, das concepções políticas e dos objectivos que, em cada país e em cada período histórico, são traçados à educação.

Em Portugal, desde os finais do século XVIII que a acção inspectiva foi estando ao serviço das orientações políticas vigentes, com funções diferenciadas, como sejam: fiscalização, controlo, supervisão, inspecção, apoio técnico, apoio técnico e sistemático, inspecção disciplinar, provedoria, acompanhamento, auditoria e avaliação.

No actual contexto do Sistema Educativo Português, a Inspecção-Geral da Educação (IGE) é um organismo de controlo da Administração Central da Educação em continuidade orgânica da estrutura inspectiva que lhe antecedeu no Ministério da Educação. Foi criada por Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, concentrando as competências e atribuições de “Inspecção Escolar” até então distribuídas por vários serviços inspectivos da Administração Central (Direcção Geral do Ensino Básico, Direcção Geral do Ensino Secundário, Direcção Geral de Pessoal e Direcção Geral do Ensino Particular e Cooperativo).

As mudanças preconizadas para a administração dos sistemas educativos e para a organização e gestão das escolas implicaram alterações nos modos de actuar da Inspecção. Desde a última década do século XX (anos 90), período caracterizado por políticas educativas que assumem a escola como organização², com mudanças no seu regime de

² Jorge Adelino da Costa afirma que “a análise dos fenómenos educacionais não pode ignorar a variável da escola na sua dimensão organizacional (1998:23). Acrescentando que : “A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional mais visível nos últimos tempos. [...] os estabelecimentos de ensino, de modo específico no que concerne às suas variáveis organizacionais, tornando-se também, um dos objectos de estudo mais procurados pela investigação educacional (1998:7). António Nóvoa, Licínio Lima, João Barroso, entre outros, enfatizam o interesse pelo

autonomia, de administração e de gestão, no caminho da autonomia³, considerada um “investimento nas escolas e na qualidade da educação” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio), exige-se da escola o desenvolvimento da gestão escolar em situação de maior autonomia com a indispensável descentralização dos sistemas educativos, que “se traduz no aumento de competências e remodelação dos órgão de gestão das escolas, na elaboração de projectos educativos e na instauração de mecanismos de avaliação e prestação de contas” (Barroso, 1999:129).

O local começa, assim, a ser considerado como o centro das políticas educativas, exigindo-se às escolas uma acção de “eficácia, protagonismo pedagógico, concertação e parceria educativa, inserção comunitária, auto-avaliação e prestação de contas, no quadro da afirmação de uma autonomia local-institucional que se traduz na elaboração, em cada escola, de projectos educativos” (Costa, 1997: 41).

Neste contexto de progressiva descentralização (centrando as políticas educativas nas organizações escolares), a Inspeção Geral da Educação assume um papel nuclear de natureza supervisora, designadamente “no apoio e aconselhamento para o desenvolvimento de uma cultura de centração da acção educativa nas organizações escolares” (Costa, 2003: 35).

Se no modelo de Administração educativa centralizada, o papel da inspecção é o de “garantir a conformidade no funcionamento das escolas” (Afonso, 1999:30), no modelo descentralizador, centrando as políticas educativas nas organizações escolares, destaca-se o papel de supervisão, no “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 19).

Este paradigma de inspecção, no sentido de apoio técnico e de aconselhamento do funcionamento escolar, conduz ao conceito de supervisão relacionado com inspecção,

estudo da escola como organização, situando a emergência deste estudo nos anos 80/90 (século XX). O conceito de organização depende da teoria organizacional que lhe dá corpo, podendo encontrar várias definições de organização. Licínio Lima ao referir-se à concepção racional das organizações, afirma: “As organizações são vistas como formas de realização de objectivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a acção organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (1998:69).

³ Reforço da autonomia nas escolas: 1) Autonomia cultural, pedagógica administrativa e flexibilização da gestão orçamental – Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro; 2) Criação de escolas profissionais como prestação de um serviço local – Decreto-Lei n.º 26/89; 3) Administração e Gestão – Decreto-Lei n.º 172/91 e Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio; 4) Gestão Flexível do Currículo – Despach n.º 4848/97.

sendo de salientar os pontos de coincidência entre o papel de supervisor e de avaliador, “difícilmente separáveis num órgão da Administração educativa como é a Inspeção” (Teixidó, 1997:121).

A perspectiva integradora da acção da supervisão da educação, contempla, para além do papel de orientação da acção docente, as vertentes de controlo, de mediação, de assessoria e de avaliação e abrange todo o sistema educativo.

As tendências recentes da inspecção, ao longo das duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, têm em conta o papel da escola como elemento nuclear do êxito escolar e da qualidade do sistema educativo.

Num sistema educativo em que a administração valoriza a autonomia das escolas, os modelos de organização interna da inspecção terão de reflectir esses valores. Assim, a inspecção à conformidade normativa apresenta-se como um domínio importante, na medida em que os sistemas de ensino traduzem movimentos tendentes a alterar o seu modo de regulação, ou, como afirma Barroso (1996:9) uma alteração “passando de um controlo baseado na conformidade com as regras e directivas impostas pela hierarquia, para um controlo baseado na conformidade com os objectivos e as finalidades”.

Ainda decorrente da autonomia, outro aspecto a ter em conta “é a avaliação e a prestação de contas” (Clímaco, 2001:2), como expressão da necessidade de regulação interna. No caso português, “cabe à IGE a avaliação do desempenho das organizações educacionais”, sendo que “a intervenção inspectiva concretiza-se nas escolas, mas não se circunscreve à avaliação do desempenho das escolas, pressupondo também a emissão de juízos sobre a qualidade da prestação das suas retaguardas” (Afonso, 1998:31).

Neste contexto, o papel regulador do Estado e da sua Administração assume uma maior expressão e a escola, para que o “controlo social” (Barroso) se concretize, depende de adequados sistemas de informação interna “em ordem à avaliação do funcionamento e dos resultados, ou avaliação da realização da missão da escola” (Barroso, 1996:32). “À Administração da Educação passam a ser requeridas adaptações, visíveis na tentativa de criação de dispositivos de avaliação de desempenho das organizações escolares, para que se desenvolva nas escolas uma cultura de auto avaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as consequências das políticas educativas” (Afonso, 1997:3).

A avaliação⁴ das organizações educativas constitui-se uma área da intervenção da Administração educativa, sendo a própria Inspeção incumbida de participar nos processos de auto-avaliação das escolas.

Em 1999/2000, a Inspeção-Geral da Educação constrói o programa de “Avaliação Integrada⁵” das escolas, na busca de “menos conformidade normativa e controlo dos recursos como fim em si mesmo e mais atenção à complexidade contextualizada” (Clímaco, 2002:66), na procura da melhoria do desempenho das escolas, fazendo-as prestar contas e pressionando-as a melhorar os resultados educacionais.

Esta actividade inspectiva apresenta um quadro teórico que pretende romper com os tradicionais processos inspectivos, “uma marca profunda nas percepções e nos estereótipos colectivos do papel dos inspectores e que, referindo-se às funções da Inspeção, [...] foram-na cingindo a um papel de verificação da conformidade normativa e de estrutura disciplinadora do sistema” (IGE, 2000:9). Integra as áreas da administração e gestão e a área pedagógica, e constitui-se como uma acção integradora da educação básica, executada por inspectores de diferentes áreas de formação, trabalhando em equipa. A sua concepção centra-se na análise dos resultados dos alunos “ao avaliar a educação prestada pelas escolas, toma como questão central, simultaneamente, o sucesso dos alunos e as condições que são criadas para tornar o sucesso possível para todos” (IGE, 2000:18).

A avaliação surge como um processo estratégico, sendo que, no pressuposto de que as escolas são capazes de promover a sua auto-avaliação, à Administração central

⁴ Licínio Lima afirma que “toda e qualquer acção de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos actores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os “dados obtidos” e produzindo sentido a partir das relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis organizacionais” (2002a:19). E que: “O estudo das concepções organizacionais de escola mais influentes nas políticas e nas práticas de avaliação educacional permite não apenas articular analiticamente as modalidades e as tecnologias de avaliação com as “lógicas de acção” organizacional, mas também esclarecer que quadros de racionalidade, que valores, que objectivos e interesses são perseguidos, pelas políticas educativas, também em função dos níveis de análise ensaiados pelo investigador, dos diferentes lugares, da diversidade dos actores e dos processos envolvidos” (2002a:17).

⁵ No programa de Avaliação Integrada das Escolas é assumida a influência dos modelos de Inspeção à escala europeia, na medida em que os desafios colocados às inspecções no início do século XXI são semelhantes, constituindo a Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais da Educação (SICI), que tem desenvolvido estudos de modo a identificá-los. “Decorrente da experiência adquirida no seu passado recente e da participação em projectos e organizações internacionais, a Inspeção-Geral da Educação desenvolveu modalidades da sua intervenção junto das escolas com o objectivo de avaliar o seu desempenho” (IGE, 2002:10).

competiria fazer a monitorização de um conjunto de factores que indiquem a qualidade do sistema educativo. Esta perspectiva funda-se na autonomia das escolas que. “quando as escolas atingem grande nível de autonomia, para a sustentação da qualidade há que desenvolver a avaliação externa e a avaliação interna como momentos convergentes intencionais e orientados” (Clímaco, 2000).

Desta actividade inspectiva decorrem duas linhas de força, nomeadamente a racionalidade técnica (suportada por um conjunto de documentos concebidos e elaborados a nível central) e a racionalidade interactiva (a forma de participação das escolas). A intervenção dos inspectores desenvolve-se tendo em conta a dimensão política (o seu desenvolvimento decorre das atribuições da IGE), a dimensão estratégica (ser selectivo e estratégico nas intervenções inspectivas) e a dimensão técnica (observar a generalidade dos aspectos da dimensão educativa e da realização escolar).

A “Avaliação Integrada das Escolas”⁶ constitui-se como “um dispositivo de observação e avaliação das escolas, através do qual o Ministério da Educação e as próprias escolas possam prestar contas do seu desempenho e contribuir para a melhoria da educação escolar” (IGE, 2002a:5).

Este Programa de Avaliação Integrada das Escolas apresenta-se como parte da evolução do trabalho inspectivo e da imagem da IGE, surgindo da vontade de que esta instituição “passe, o mais rapidamente possível, a constituir um factor essencial de melhoria do seu funcionamento” (IGE, 1999:5).

A IGE assume uma nova postura de intervenção, numa concomitância entre o passado e o presente. Não descarta o papel tradicional da necessária verificação da conformidade normativa e de fiscal do sistema, evolui, no entanto, para um papel de avaliador externo e de incentivo à auto-avaliação das organizações escolares. “A Inspeção-Geral da Educação continuará a desempenhar a sua função de verificação do cumprimento da legalidade e de procedimento disciplinar, mas deve assumir, cada vez mais fortemente, o papel avaliador da qualidade do desempenho do Sistema Educativo, através da avaliação externa e da promoção da auto-avaliação das escolas e dos serviços educativos. Com esta finalidade considera-se que o reforço da intervenção para a avaliação

⁶ A IGE definiu quatro dimensões estratégicas: a avaliação dos resultados; a organização e a gestão escolar; a educação, o ensino e as aprendizagens; e o clima de escola. A avaliação do desempenho das escolas tem em consideração os factores do contexto familiar e social dos alunos que integram a respectiva população escolar.

da qualidade assenta muito mais numa acção preventiva e formativa do que na utilização de processos correctivos e punitivos.” (IGE, 1999:5).

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas “intervencionou cerca de 30% das unidades de gestão do sistema educativo português” (Ventura, 2006:330) durante os três anos da sua vigência (anos lectivos de: 1999/2000, 2000/2001 e 2001/2002). Este “programa possui várias características que revelam uma mistura muito equilibrada entre profissionalismo e bom-senso. No entanto, tendo em conta a nossa falta de tradição e de experiência nesta área, o carácter ambicioso do programa e a inexistência de um número suficiente de avaliadores com formação adequada e experiência no terreno, nem tudo correu tão bem quanto seria desejável. É no entanto uma evidência que o principal obstáculo à manutenção e aperfeiçoamento do programa foi o fim do respaldo político que coincidiu com a mudança de governo.” (Ventura, 2006:327).

Segundo o mesmo autor existem quatro grupos de razões para que o impacte do Programa de Avaliação Integrada das Escolas nos estabelecimentos de ensino tenha ficado aquém das expectativas: 1) razões de ordem política; 2) aspectos menos felizes de concepção, negociação, preparação e implementação do programa por parte da IGE; 3) infidelidades ou subversões dos actores escolares relativamente ao preceituado; e 4) capacidade de resistência dos actores nos estabelecimentos de ensino face à tentativa de controlo encapotado que, para muitos, estava consubstanciada no Programa de Avaliação Integrada das Escolas. (cfr. Ventura, 2006, 392 a 396).

De entre estas razões o autor destaca as razões de ordem política, devido à mudança governamental ocorrida em 2002, ter decretado o fim abrupto do programa, sem que o mesmo tivesse sido sujeito a qualquer tipo de avaliação e sem que todos os estabelecimentos de ensino tivessem sido avaliados⁷.

Se na legislatura 1999-2003, interrompida em 2002, o governo (PS) manteve a perspectiva vinda da legislatura anterior, da compatibilização entre a agenda da “coesão social” e da modernização, o governo da nova legislatura (PSD e CDS/PP) apresenta-se com um discurso político próximo do neoliberalismo, nomeadamente no que respeita à profissionalização da gestão, à competição entre as escolas através de *rankings* nacionais, à partilha da regulação da escola pelo Estado e pela sociedade civil e à livre escolha da

⁷ O horizonte temporal para que todos os estabelecimentos de ensino fossem intervencionados por este programa era o ano de 2008.

escola. A avaliação das escolas, valorizada no discursos dos partidos da coligação, traduziu-se, também, na publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, cujos objectivos vão de encontro ao discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia e da necessidade de credibilizar o sistema educativo. O XVI Governo Constitucional cai em 2004, com a dissolução da Assembleia por parte do Presidente da República.

Em 2004, a IGE, dentro do programa de Aferição, cria a actividade *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* (EAAE), que “pretende constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas.” (IGE, 2005:3), remetendo para 2005 o início das intervenções no terreno (com excepção de 5 intervenções - uma em cada Delegação Regional da IGE - realizadas na fase de experimentação dos instrumentos de trabalho).

Esta actividade, sobre a qual incidirá o nosso estudo, pretende constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas, decorrendo de imperativos de natureza normativa que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior e, ainda, dum quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores em que a auto-avaliação assume carácter obrigatório.

A *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, no que respeita à definição das relações entre a inspecção e os estabelecimentos de ensino, insere-se, segundo Burkard (2001: 12), na meta-avaliação da gestão da qualidade da escola. A escola implementa um programa de desenvolvimento e de avaliação interna de forma estruturado e como parte integrante das suas práticas correntes de gestão. Cabe à inspecção verificar até que ponto a escola usa procedimentos adequados nesses processos. Trata-se portanto de uma avaliação da avaliação e exige a definição, a nível regional ou nacional, de critérios e padrões que permitam situar cada escola e propiciem a comparabilidade entre as diferentes escolas.

A Inspecção-Geral da Educação evolui numa linha alternativa ao controlo da conformidade normativa, desenvolvendo actividades inspectivas de outra natureza (avaliação, acompanhamento, apoio, supervisão, etc.), sem minimizar, no entanto, aquela linha de actuação. “Em simultâneo com a procura de inversão do tradicional papel de verificação do funcionamento escolar, o controlo do sistema educativo adoptado pela Administração educacional, por via da acção da Inspecção-Geral da Educação, atinge, à

entrada do século XXI, um acréscimo⁸ acentuado de actividades com as mesmas características das realizadas antes da adopção das medidas de política educativa no domínio do regime de autonomia escolar”. (Costa, 2003: 464)

Ventura entende “*inspecção* como um processo de, através de agentes externos, avaliar a qualidade e o desempenho de estabelecimentos de ensino e dos profissionais que neles trabalham”. Acrescentando que: “ao nível das filosofias de orientação dos inspectores e das suas práticas no terreno a diversidade impera e um mesmo corpo inspectivo pode assumir papéis híbridos em que se miscegem os componentes avaliativos, de acompanhamento, de controlo, de inspecção, etc.” (2006: 235)

⁸ Digner Costa, em 2003, realizou um estudo sobre a Inspeção no Sistema Educativo Português, tendo concluído, relativamente à década de 90 do século XX, que: “1) Subsiste no Sistema Educativo Português um modelo de controlo inspectivo da conformidade normativa incidente em áreas da autonomia das escolas básicas e secundárias; 2) Permanece a inspecção disciplinar sobre o pessoal docente e não docente das escolas com elevados índices de execução no sistema educativo na base da intervenção de inspectores; 3) Predomina o controlo inspectivo com intervenções de natureza verificadora da conformidade relativamente aos actores escolares e não ao conjunto das organizações educacionais; 4) Identifica-se que a avaliação das escolas, efectuada pela Inspeção como alternativa ao tradicional controlo inspectivo de conformidade, revela não traduzir significativa diminuição da dimensão deste modelo; 5) Afirma-se a natureza de uma Inspeção dependente de directrizes de outros organismos do Ministério da Educação que a condicionaram no sentido da concretização de um controlo das medidas normativizadoras das escolas; 6) Verifica-se a inexistência de uma estratégia contributiva para a regulação do sistema educativo, com um inspecção integradora, não só de acções dirigidas às escolas mas também aos serviços do Ministério da Educação.

2. SUPERVISÃO

Supervisão, que etimologicamente significa “visão sobre”, é referida como visando a “melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola.” (Nérici, 1981: 26).

O objectivo da supervisão é o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 19)

Nesta concepção, o supervisor surge como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”. A sua acção deverá desenrolar-se no âmbito de toda a escola, de modo a que aquela se assuma como uma comunidade aprendente, norteada pelo seu próprio projecto educativo.

Os supervisores sendo líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes, não poderão, sozinhos, ter a função de olhar globalmente a escola e acompanhar-lhe o seu percurso. Essa função deverá estar presente na equipa de governação da escola, fazendo parte do colectivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão (Cfr. Alarcão, 2001:20).

Alarcão (2001) defende que a supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores, devendo alargar-se à formação contínua dos professores, com a revalorização do conceito de escola como colectivo pensante.

Assim, as competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias:

- No apoio à elaboração de projectos;
- À gestão do currículo;
- À resolução colaborativa dos problemas;
- À aprendizagem em grupo;
- À reflexão formativa que deve acompanhar esse processo;
- À avaliação e monitorização;
- Ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.

A supervisão da escola reflexiva considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e construídos com os saberes emergentes resultantes da análise das situações.

Realiza-se num espírito de pesquisa, numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho.

Segundo Nérici (1981: 28, “a supervisão escolar consiste em liderar professores e demais pessoas implicadas no processo de educação para que melhorem o processo ensino-aprendizagem.”

A função de supervisor da escola reflexiva “exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros e uma forte capacidade de interacção mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação, uma função que exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização” (Alarcão, 2001: 20).

Donald Schön distingue diferentes formas de reflexão, designadamente, a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.

A *reflexão na acção* surge como um diálogo com uma situação problemática concreta, que se processa no decurso da própria acção, sem a interromper. Trata-se, portanto, de uma análise sem o cuidado e o distanciamento de um escrutínio mais rigoroso e sistematizado mas de uma riqueza extraordinária, uma vez que leva o profissional a confrontar as suas acções com o seu quadro de referência teórico e a tomar consciência dos seus conhecimentos intuitivos, permitindo-lhe identificar os problemas, as perturbações e empreender as regulações necessárias (Ponte, 1994). O profissional revela-se flexível e aberto à complexidade de interacções inerentes à sua prática.

A *reflexão sobre a acção* desenvolve-se num momento posterior à própria acção, quando esta assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, é vista numa perspectiva diferente do habitual. “(...) tal como acontece quando, ao passarmos por aquela rua onde todos os dias passamos, reparamos um dia numa janela bonita que nunca tinha atraído a nossa atenção” (Alarcão, 1991: 9). O processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, através da descrição, análise e avaliação dos vestígios deixados na memória por intervenções anteriores, é designado por Schön como a *reflexão sobre a reflexão na acção*.

Zeichner (1993) considera que a prática reflexiva é uma potencial situação de aprendizagem pois permite que através desta o sujeito se torne sabedor daquilo que faz e de como faz. “(...) não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela.” (Sá-Chaves, 2000: 37).

A reflexão assenta nos pressupostos da aprendizagem experiencial. Encerra uma nova dimensão do conhecimento, com a percepção da impossibilidade de saber tudo e a constatação de um espaço de incompletude e de ignorância que se traduz no fortalecimento do saber profissional, reconstruindo-se e transfigurando-se o conhecimento ao passar do registo de enunciação ao registo da acção, pela força criativa das dúvidas e “efeito multiplicador das diferenças” (Sá-Chaves, 2000).

Um aspecto considerado essencial para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática educativa e o consequente desenvolvimento profissional, prende-se com o papel que a partilha e a colaboração entre professores representa neste contexto.

A colaboração entre professores tem sido considerada como uma estratégia conducente à melhoria do ensino e à qualidade e eficácia da vida escolar. Fullan (1991) considera que nenhuma mudança significativa se observará nas escolas se o modo como os professores trabalham não se alterar profundamente e não se quebrar o seu tradicional isolamento físico e psicológico.

Para os professores serem verdadeiramente agentes de mudança é preciso que adquiram as necessárias capacidades e competências para iniciarem e sustentarem os seus projectos e terem nisso a máxima satisfação. Para isso é necessário ir criando uma cultura de colaboração e de construção de um clima positivo em cada escola que respeite a individualidade, mas que ajude a criar espaço e oportunidades para aprender e fazer melhor.

Como afirma Sá-Chaves (1997): “A qualidade da Escola somos nós (...) a mudança individual é condição absolutamente necessária, mas nunca suficiente para a mudança global.” (Sá-Chaves, 2000: 38)

O conhecimento do professor é um sistema alargado, integrado e funcional cujas componentes não se podem isolar. Segundo Sá-Chaves (2000: 76) o conhecimento profissional a (re)construir pelo professor deverá ser “um tipo de conhecimento aberto,

dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento.”

Na perspectiva do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, Gabriela Portugal (1992: 37) refere que a “ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram”

Embora esta perspectiva do conhecimento seja consensual na investigação sobre este tema, porém os domínios que são identificados e valorizados não coincidem de investigador para investigador.

Um dos modelos que tem sido assumido como uma referência e um contributo muito importante para o estudo do conhecimento profissional dos professores foi apresentado por Elbaz (1983). Para esta autora o conhecimento tem um carácter fundamentalmente prático e é de natureza dinâmica, contextual e tácita, resultando da integração de saberes teóricos e saberes experienciais. A este conhecimento, enquadrado por valores, crenças, teorias e experiências que orientam a prática do professor, Elbaz chama conhecimento prático do professor.

Neste modelo de Elbaz não é dada uma ênfase significativa ao papel que desempenha o conhecimento do conteúdo a ensinar. É neste sentido que Shulman (1986) chama a atenção para a necessidade que o professor tem de conhecer bem os conteúdos que ensina e para a forma como se traduz esse conhecimento na procura das maneiras mais adequadas de os apresentar e os tornar compreensíveis aos alunos, de modo a facilitar a sua aprendizagem.

Shulman (1986) identificou três categorias do conhecimento do professor: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo.

A primeira categoria refere-se à quantidade e organização do conhecimento que o professor tem. Assim, além de conhecer os conteúdos da sua disciplina, o professor precisa também de compreender como estão organizados os conceitos básicos e os princípios dessa disciplina e os modos como a verdade ou a falsidade é estabelecida.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é entendido como um domínio do conhecimento que permite ao professor combinar os saberes sobre as matérias de ensino com o modo de as ensinar. Este conhecimento compreende “as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, as ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível” (Shulman, 1986)

O conhecimento do currículo tem a ver com o que o professor precisa de saber sobre os programas da disciplina que ensina e sobre a variedade dos materiais e recursos.

O significado de conhecimento profissional aparece-nos como um “conceito abrangente”, cujo conteúdo provém de domínios distintos, que permite considerar vários aspectos das cognições do professor sobre os fenómenos educativos, como estão organizados, como se articulam e integram com as situações práticas vividas na sala de aula.

A partir dos contributos de Shulman (1986, 1987) e de Elbaz (1988), Sá-Chaves e Alarcão (1996) identificam oito dimensões do conhecimento profissional do professor, a saber:

- Conhecimento de conteúdo;
- Conhecimento do curriculum;
- Conhecimento Pedagógico Geral;
- Conhecimento dos Fins, Objectivos e Valores Educacionais;
- Conhecimento dos Aprendentes e das suas características;
- Conhecimento Pedagógico do conteúdo;
- Conhecimento dos contextos;
- Conhecimento de si próprio. (Sá-Chaves, 2000: 66)

Sá-Chaves e Moreira (2004) construíram: “O Conhecimento Profissional de Professores: Imagens, Memórias e Representações” (espólio fotográfico da acção educativa dos estagiários dos cursos de professores do E. B. e E.I. da Universidade de Aveiro desde 1991 até 2003) onde procuram “antever, revelar e aceder às dimensões do conhecimento profissional subjacente às práticas pedagógicas dos futuros professores nos momentos que a fotografia surpreendeu e fixou.”

Sá-Chaves (2000: 56) referindo Newbury afirma que o uso da fotografia promove o desenvolvimento da literacia visual e possibilita uma forma de expressão do conhecimento cultural e da experiência dos alunos num contexto educativo.

Alvarenga (2002), na mesma linha de pensamento, afirma: “ As imagens não são, à primeira vista, instrumentos de conhecimento; elas transformam-se em conhecimento em função das actividades que o aprendente pode desenvolver a partir delas”.

“Os desafios profissionais com que os professores hoje se deparam exigem cada vez mais uma vasta e sólida preparação teórica, geradora de flexibilidade, polivalência e criatividade, em condições de acentuada autonomia no exercício das suas competências profissionais específicas” (Loureiro, 2001: 74).

A função de supervisor exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro.

Nérici apresenta um duplo sentido para supervisão escolar, o sentido geral e o sentido particular: 1) “Sentido geral, quando se identifica com a inspecção escolar, somente que com outra atitude que não a de fiscalizar, mas, sim, de ajudar a melhorar a actuação da escola junto ao corpo discente e à comunidade. A orientação dos trabalhos vem de fora da escola por intermédio de um inspector ou grupo de inspectores, ou, ainda, de supervisor ou supervisores; 2) Sentido particular, quando se identifica com a orientação pedagógica, exercida pela própria escola, através do director ou do supervisor, como elemento integrante da equipa administrativa da escola”. (1991: 27).

Ao referir-se à História da supervisão, o mesmo autor considera existirem quatro grandes momentos:

1. Antiguidade

A supervisão escolar era sinónimo de vigilância desempenhada por nobres e sacerdotes.

2. Idade Média

A vigilância sobre as escolas era exercida por bispos e, posteriormente, por leigos indicados pela igreja.

3. Idade Moderna

Surge a figura do inspector escolar, com funções mais de julgar o professor do que executar tarefas pedagógicas ou apreciar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e respectivos resultados.

A vida profissional do professor dependia muito do julgamento do inspector.

4. Século XX

Inicialmente mantém-se a abordagem autoritária, tendo depois evoluído para uma acção mais científica e humana através do estímulo à criatividade e responsabilidade do professor, em vez da sua dependência e conformismo. (Nérici, 1981: 41-42)

Para Ventura (2006: 237) esta perspectiva histórica mostra “por que motivo, até hoje, há por vezes alguma dificuldade em distinguir claramente inspecção de supervisão. No fundo, o conceito e a abordagem de supervisão consubstanciam uma evolução ou um aperfeiçoamento da perspectiva inspectiva”.

Efectivamente, os conceitos de inspecção e supervisão aparecem, frequentemente, como sinónimos. Contudo, há diferenças quer ao nível metodológico quer ao nível da abordagem. No primeiro caso a abordagem tem carácter de controlo e avaliação; no segundo caso, existe intenção de apoiar no aperfeiçoamento organizacional.

Isabel Alarcão (1994: 37) a propósito da função dos inspectores, associa o desempenho do seu papel à supervisão: “Estaríamos, neste caso, perante uma supervisão de natureza pedagógica-administrativa”.

3. AVALIAÇÃO

3.1.A AVALIAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

As políticas de promoção da autonomia das escolas vêm, necessariamente em paralelo com as políticas de reforço da avaliação, implicando uma crescente visibilidade e importância estratégica a que as organizações escolares têm estado sujeitas. A propósito disso Natércio Afonso afirma “a transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilidade e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas”. (Afonso, N., 2000: 211).

A autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino, introduziu «novas formas de regulação, transformando significativamente o modo de intervenção do Estado no sistema educativo» (Meuret et al, 2001: 4), aumentou as margens de liberdade dos indivíduos e enfatizou a sua responsabilidade.

Será, portanto, num quadro misto com cambiantes variadas de autonomia e de responsabilidade – a que não é estranha uma certa tendência para as políticas neoliberais e alguma lógica de mercado educativo – que se inserem os processos de avaliação do sistema educativo e das escolas que têm vindo a ser desenvolvidos.

Por outro lado, questões como as da necessidade de controlo do aumento da despesa pública, da diminuição dos recursos financeiros ou das crises económicas recorrentes, levam a que os cidadãos sejam cada vez mais exigentes com os investimentos que são pagos com os seus impostos. Sobretudo, quando se trata de investimentos, como é o caso da educação, de difícil mensurabilidade quanto ao impacto positivo ou benefícios directos. Em resposta a este movimento social, cresce a perspectiva de prestação de contas e de transparência, por parte dos governos e das administrações quanto às políticas educativas, respectivas operacionalizações e resultados. É nesta perspectiva que surge a noção de *accountability* em que se considera que cada estabelecimento de ensino é responsável e deve prestar contas à sociedade em função do investimento realizado (Cfr. Broadfoot, citado por Dupriez e Maroy, 2001).

A este propósito Natércio Afonso afirma:

“(...) o processo gestor é sujeito a procedimentos de auditoria externa, nos planos pedagógico e financeiro, desencadeados pela administração central, nomeadamente pelos serviços inspectivos (...). Trata-se de responsabilizar publicamente as escolas pela consecução dos seus objectivos educativos e financeiros, levando-as a prestar contas sobre os resultados escolares obtidos e sobre a forma como aplicam os fundos públicos atribuídos”. (2000: 203).

Contudo, a avaliação dos estabelecimentos de ensino não pode ser desligada de um papel de melhoramento e de desenvolvimento organizacional da escola, de modo a induzir processos de mudança nas práticas escolares.

Osborne e Gaebler, (1992: 139) referem que os governos empreendedores devem pôr a tónica nos resultados, porque “quando as instituições são financiadas de acordo com os resultados elas tornam-se obsessivas em relação ao seu desempenho, e é isso que é necessário incentivar”. Estes autores põem a ênfase na avaliação dos resultados, desvalorizando, consequentemente, a avaliação dos processos. Segundo eles, o facto das organizações terem que definir os resultados ou indicadores-alvo que pretendem alcançar, obriga-as a pensar nos seus próprios fins.

Também no relatório “Reinventar a Administração Pública” (Al Gore, 1994: 55), elaborado nesta linha de pensamento, afirma-se: “o nosso caminho é claro: temos de transitar de sistemas que responsabilizem as pessoas por processos, para sistemas que as tornem responsáveis por resultados”. E mais à frente:

“em última análise, ninguém pode produzir resultados sem saber como é que a “meta final” está definida. Sem um alvo para o desempenho, os gestores gerem às cegas, os funcionários não têm orientação, os responsáveis pela definição de políticas não sabem o que está a dar bons resultados, e os clientes não fazem ideia sobre o sítio onde podem ser mais bem servidos” (186).

Lafond (1998: 11) apresenta três razões para se efectuar a avaliação das escolas, a saber: a pressão da opinião pública, a constatação da “singularidade” de cada escola, o acréscimo da autonomia atribuída às escolas desde a década de oitenta.

Relativamente ao primeiro aspecto mencionado, aquele autor refere que a pressão dos pais, em consonância com a produzida com os meios de comunicação social, leva a administração a questionar-se sobre o valor das escolas, no tocante à sua eficiência e eficácia.

A singularidade das escolas prende-se com todos os aspectos que se relacionam com a diferença de resultados obtidos nas escolas, nomeadamente, o tipo de direcção, a

qualidade das relações humanas, a existência ou não de um trabalho em equipa, a qualidade da organização pedagógica, a utilização dos espaços. O mesmo autor defende que definição de uma “boa escola” não se prende com uma análise individualizada de cada um dos seus elementos, mas sim, com a sua percepção como um todo, como uma “entidade global original” (Cfr. Lafond, 1998: 11). A mesma perspectiva é partilhada por Marchesi (2002) que, apoiando-se em estudos sobre escolas eficazes realizados por Mortimore (1998), salienta a necessidade de uma abordagem multidimensional na compreensão das escolas.

A ruptura com os modelos de reforma voluntaristas empreendidos nos anos setenta, prende-se com a importância a partir daí atribuída ao papel da escola, entendida como “a unidade de base, de produção de um sistema educativo”. Deste modo, o reconhecimento do papel de cada escola na qualidade do sistema educativo na sua globalidade levou a que lhe fossem reconhecidos um acréscimo da autonomia e uma efectiva capacidade de iniciativa, confiando-lhe o encargo de resolver alguns dos problemas com que se depara.

O conceito de escola enquanto “conjunto de indivíduos que se limita a cumprir instruções” é substituído pelo de uma escola como fazendo parte de “uma comunidade viva, que pensa e tenta encontrar as melhores soluções para obter os melhores resultados, tendo em conta as realidades concretas” (idem: 12),, na esteira da noção de “escola aprendente”.

No entanto do acréscimo da autonomia advém a responsabilidade e a obrigação de prestar contas, pelo que, se defende que “a escola autónoma, precisamente porque é autónoma, deve ser avaliada e aceitar ser avaliada” (Lafond, 1998: 12).

3.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Ao longo dos tempos, o conceito de avaliação tem vindo a ser alterado, encontrando-se directamente relacionado com o paradigma teórico que o enforma. No atinente à avaliação institucional, as teorias organizacionais são, também, convocadas, sendo que “cada perspectiva teórica é a matriz que define a forma de conceber e fazer a avaliação das escolas.” (Bolívar, 1994:251)

Na perspectiva de Casanova, a avaliação em educação surge dentro do paradigma quantitativo, que a tem condicionado até aos dias de hoje. (cfr. 1999:19)

Rosales (1990:19), referindo-se à evolução do conceito de avaliação, identifica três grandes momentos:

1.	Até aos anos 60 (séc. XX)	a avaliação encontra-se associada ao paradigma quantitativo, positivista
2.	Durante os anos 60 (séc. XX)	a avaliação vincula-se ao movimento de <i>accountability</i>
3.	A partir dos anos 60 (séc. XX)	a avaliação segue novos paradigmas de investigação (qualitativos), renovando-se o conceito de avaliação, sem se afastar totalmente do paradigma quantitativo

Fonte: Rosales, 1990:19

Já para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), a evolução do conceito de avaliação apresenta quatro gerações:

1ª geração	avaliar é medir	a avaliação é marcada pela medição
2ª geração	a avaliação centra-se nos objectivos	a avaliação consiste em identificar os pontos fortes e os pontos fracos do que é avaliado, tendo como referência os objectivos previamente definidos.
3ª geração	avaliar é emitir juízos acerca da qualidade	a finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca da qualidade do que é avaliado.
4ª geração	procura consensos sobre o objecto de avaliação	A avaliação pretende encontrar consensos sobre o objecto de avaliação. Esta perspectiva radica no construtivismo.

O conceito de avaliação foi evoluindo ao longo dos tempos, sendo o conceito actual resultado de um percurso histórico, que seguidamente apresentamos de forma sucinta.

Inicialmente, a avaliação surge associada e dependente de medida. As duas guerras mundiais foram períodos de grande desenvolvimento da medida educativa através de testes, quer no que respeita às tropas mobilizadas, quer no que diz respeito às populações que suportavam a guerra.

A educação, a par da saúde, foi uma das áreas onde primeiramente se desenvolveu a avaliação numa perspectiva sistemática, designadamente a avaliação dos níveis de literacia.

Com Tyler, em 1942, começa a atribuir-se um papel mais dinâmico à avaliação, perspectivando que ela deveria provocar uma melhoria contínua do currículo e da instrução educacional. Efectivamente, Tyler marcou a teoria da avaliação nas décadas de 40, 50 e 60 (séc. XX), considerando que a mesma traduz o confronto dos resultados com os objectivos previamente definidos. Este conceito de avaliação traduziu-se na chamada pedagogia por objectivos que deixou marcas até aos dias de hoje. (Casanova, 1999:19).

Cronbach introduz e releva a importância da informação (recolha e uso) para a tomada de decisões. “Quem toma decisões deve possuir um conhecimento muito completo da realidade e, por isso, as informações devem ser minuciosas e amplas, recorrendo às mais variadas fontes” (Rosales, 1990:23).

Na década de 70 (séc. XX), Scriven traz para a avaliação a necessidade de avaliar processos mais do que resultados, introduzindo os conceitos de avaliação sumativa (ligada aos resultados) e de avaliação formativa (ligada aos processos). Segundo este autor avaliar consiste, basicamente, em emitir um juízo de valor, devendo o avaliador desconhecer os objectivos inicialmente definidos, e os critérios de avaliação deverão ser extraídos do estudo das necessidades daqueles que estão implicados no ensino. Casanova considera que esta forma de ver a avaliação traz para o processo a ideologia do avaliador e o sistema de valores que impera na sociedade, estando a subjectividade do avaliador presente no processo de avaliação. Para ultrapassar esta subjectividade inerente ao processo de avaliação, desenvolveu-se a ideia da necessidade de definir indicadores, o que veio a traduzir-se na avaliação criterial que confronta o desempenho com o conjunto de critérios previamente definidos.

Stufflebeam (décadas 70 e 80, séc. XX) retoma a ideia de Cronbach quanto à importância da avaliação para a tomada de decisões, acrescentando-lhe o seu carácter holístico. Concebe a avaliação como o “processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis” (Stufflebeam, 1980).

Stufflebeam apresenta uma visão sistémica da avaliação, tendo construído a estrutura básica do modelo CIPP⁹ (*context, input, process e product*). que abrange quatro aspectos na avaliação: 1) avaliação de contexto, avaliação de entrada (*input*), avaliação do processo e avaliação do produto (*output*). Como sublinha Ventura (2006: 217):

“A avaliação de contexto como ajuda para a designação das metas;

A avaliação de entrada como ajuda para dar forma às propostas;

A avaliação do processo como guia da sua realização;

A avaliação do produto ao serviço das decisões de reciclagem.”

Na linha deste modelo, consideram que: “A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacte de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993:183).”

Stufflebeam considera que a avaliação deve ter como objectivo fundamental a melhoria da qualidade, ou seja, deve ser orientada para o aperfeiçoamento.

Actualmente, o conceito de avaliação reúne várias características dos conceitos de avaliação (contributos de vários autores: Tyler, Cronbach, Scriven, ...) de que pode ser exemplo o conceito apresentado por De Ketele: “A avaliação é o processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios adequadamente escolhidos de modo a apoiarem a tomada de decisão” (De Ketele, 1986: 266).

3.3. PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO

A avaliação das escolas pode referenciar-se a dois grandes paradigmas: 1) paradigma quantitativo e 2) paradigma qualitativo.

⁹ Sobre este modelo ver Stufflebeam e Shinkfield (1995: 190-204).

O **paradigma quantitativo** valoriza sobretudo os resultados (desvalorizando os processos). Recorre a técnicas quantitativas, consideradas as únicas objectivas e rigorosas, capazes de fornecerem dados válidos e fiáveis para a interpretação da realidade.

Este paradigma de avaliação encontra-se associado à avaliação externa das escolas, sendo os referentes¹⁰ de avaliação definidos externamente à escola e aplicáveis a todas as escolas, possibilitando a comparação dos resultados e a sua hierarquização.

Na perspectiva de Lima (2002) a avaliação das escolas, tendo em conta o seu aspecto mensurável, com vista ao controlo e selecção, associa-se ao paradigma positivista, e designa-a por “*educação contábil*”, filiada em concepções racionalistas de organização escolar.

Figari, ao referir-se a este paradigma quantitativo de avaliação, designa-o por “*referencial normativo*”, por o mesmo relacionar um resultado com outro resultado, desvalorizando os processos.

O paradigma positivista da avaliação das organizações escolares encontra-se associado a concepções de avaliação que visam a eficácia organizacional, utilizando como critério de eficácia os resultados dos alunos. Este paradigma está associado a movimentos de desenvolvimento da escola, como seja as *escolas eficazes*.

O **paradigma qualitativo** valoriza sobretudo os processos (em detrimento dos resultados), colocando o enfoque na avaliação formativa. Neste paradigma a avaliação tem subjacente o princípio de que a objectividade é relativa, na medida em que a interpretação dos fenómenos sociais implica ter em consideração os vários pontos de vista, os vários significados atribuídos pelos actores aos factos que envolvem a avaliação. (Requena, 1995: 93).

Neste enquadramento a função de avaliação das escolas é essencialmente reguladora, estando ao serviço da melhoria. Tem como objectivo obter informação sobre os

¹⁰ Referente – possível desejável. Não se pode conceber a realização de qualquer avaliação sem o recurso a um sistema de referências, implícito ou explícito, que é designado por referencial (Cfr, Figari, 1996:36). A «referencialização pretende ser um método de delimitação de um conjunto de referentes e nisso se distingue do referencial que, por sua vez, designa um produto acabado e, mais exactamente, uma formulação momentânea da referencialização» (Figari, 1996:53).

processos e produtos obtidos pela escola, dados que são utilizados pela escola para a introdução de melhorias no seu funcionamento.

Nesta linha de pensamento, Guerra afirma: “A finalidade última da avaliação e a origem da sua existência é o melhoramento da prática que se realiza na escola. A avaliação não é um simples apêndice, um adorno, um acréscimo que se coloca no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. De igual forma, também não tem um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática” (2002: 271).

Este paradigma de avaliação está, regra geral, associado à avaliação interna ou à auto-avaliação das escolas.

Em conclusão, apresentamos um quadro resumo com as características fundamentais dos dois referidos paradigmas da avaliação das escolas:

Paradigmas da avaliação das escolas		
	Paradigma quantitativo	Paradigma qualitativo
Objecto	Resultados / Produtos	Processos
Finalidade ou função	Controlo Reguladora do sistema Comparação Hierarquização Seleção	Formativa Reguladora da actividade interna da escola Visa a melhoria
Referente	Normativo	Criterial
Método	Recurso a técnicas quantitativas	Recurso a técnicas qualitativas
Posição do avaliador	Externa	Interna

Vários autores (Requena,1995, Guerra, 2002, ...) advogam que estas duas perspectivas não se excluem mutuamente; elas são complementares. A diversidade de situações que envolvem a avaliação das escolas exigem o recurso a métodos diversificados, porquanto cada um dos métodos não permitiria conhecer a realidade como quando

conjugados. A avaliação das escolas far-se-á de forma mais eficaz recorrendo à complementaridade de métodos, ultrapassando a dicotomia quantitativo/qualitativo.

Como afirma Guerra: “Um único método não permite captar com rigor o que acontece numa instituição tão complexa como a escola. Se só observamos o que acontece sem dispormos das opiniões dos observados, se só sondamos a opinião através de um questionário sem comprovarmos como se produzem os factos através da observação, se só analisamos os documentos que compõem o projecto de intervenção ou as memórias da actividade sem os decifrarmos, através da presença na escola, se os projectos têm consistência real ... será difícil emitir um juízo fundamentado sobre o valor da actividade educativa” (2002: 273).

3.4.TIPOS DE AVALIAÇÃO

Na definição da tipologia de avaliação Casanova tem em conta os seguintes aspectos:

1.	Finalidade ou função	Avaliação sumativa Avaliação formativa
2.	Extensão	Avaliação global, holística Avaliação parcial
3.	Agentes Avaliadores	Avaliação interna Avaliação externa
4.	Momento de aplicação	Avaliação inicial Avaliação processual Avaliação final

Fonte: Casanova, 1992: 40-52.

Estes tipos de avaliação não podem desligar-se dos grandes paradigmas da avaliação, sendo que no presente estudo iremos dar mais ênfase aos tipos de avaliação externa e interna, encontrando-se a avaliação externa associada ao paradigma quantitativo e a avaliação interna ao paradigma qualitativo.

A avaliação dos estabelecimento de ensino pode ser interna ou externa, consoante o avaliador seja interno ou externo à organização.

Na avaliação interna o próprio estabelecimento de ensino conduz colectivamente uma acção para se aperfeiçoar, mas esta não pode existir sem uma capacidade de apreciar o seu ponto de partida, a forma como são conduzidas as alterações a empreender e os resultados obtidos no final. Em síntese podemos afirmar que “é necessário que o estabelecimento de ensino adquira uma cultura de avaliação”, que desenvolva medidas de auto-avaliação. No entanto, o estabelecimento não se pode isolar, necessitando de prestar contas à autoridade administrativa, aos pais e à opinião pública.

Para que a sua auto-avaliação seja fiável é necessário que se apoie em referências objectivas, indicadores e, sobretudo, que seja validada por uma observação exterior que seria legitimada pela autoridade de tutela.

De acordo com o defendido por Lafond “a avaliação interna e a avaliação externa não são antinómicas são, pelo contrário, complementares” (1998: 13). Contudo, a avaliação não se pode resumir a um mero controlo da legalidade, do respeito pelo cumprimento do regulamentado, pois apesar de necessário, apenas se circunscreve à parte formal e mais abstracta da escola. A conformidade com o regulamentado não pode ser encarada como um critério de excelência, pois o objectivo da avaliação que é a criatividade, espírito de iniciativa e inovação não cabe nesta apreciação. Do mesmo modo a avaliação não pode cingir-se à apreciação dos resultados obtidos pela escola. Embora todas elas estejam obrigadas a obter resultados, as condições para os obter não são as mesmas, dependem de factores sociais, económicos e culturais da comunidade em que se encontra inserida. Vários autores (Lafond, 1998, Clímaco, 1992, Marchesi, 2002) identificam o contexto sociocultural de origem dos alunos como o factor individual mais significativo com influência directa nas escolas com maior êxito académico. Marchesi (2002), defende que se este factor não for tido em conta durante o processo de avaliação se corre um sério risco de obter uma informação distorcida, incapaz de evidenciar a realidade de uma escola.

A focalização da apreciação em aspectos quantitativos leva a que se ignorem as condições de funcionamento das escolas, o seu clima educativo, a sua vida própria. A este propósito Lafond afirma “uma avaliação exclusiva dos resultados escolares é uma avaliação impessoal que não leva em conta os problemas que a escola enfrenta diariamente. Esta avaliação tem valor estatístico; é, sem dúvida, útil aos decisores nacionais, mas não dá de volta à escola qualquer tipo de ajuda” (1998: 14).

Clímaco (1992) argumenta que os estudos de tendência econometrista revelam que não são apenas os factores associados ao tempo de ensino e à qualificação dos professores dos determinantes dos resultados dos alunos. Os resultados de alunos oriundos de meios socioeconómicos semelhantes dependem das escolas que frequentam. O tipo de direcção das escolas, o clima de cooperação e coesão dos diferentes actores, em especial do corpo docente, a gestão dos recursos existentes ou a orientação para o sucesso são identificados como factores de funcionamento das escolas que podem tornar, ou não, em contexto intelectual e psicologicamente estimulantes. Na esteira de pensamento de Horwitz (1990), a autora enfatiza que a qualidade das escolas é alcançada pela mudança de atitudes face à qualidade educativa e por uma mudança cultural nos processos de gestão das escolas.

Considera ainda Clímaco, que os resultados académicos dos alunos (taxas de transição) não se deve constituir o único indicador utilizado para “medir” a eficácia e o desempenho das escolas e do sistema, em geral, pois aqueles estão correlacionados com factores de ordem social do aluno. Assim, as taxas de transição devem ser entendidas como formas de avaliar certos aspectos da produtividade do sistema e não podem ser aplicadas na medida da qualidade do sucesso.

Lafond (1998) lembra que a avaliação exclusivamente baseada nos resultados incorre no risco de conduzir a uma graduação dos estabelecimentos de ensino em função do seu desempenho, podendo gerar um clima de concorrência pouco saudável.

Contudo, tendo em conta o contexto sociocultural da população estudantil e o valor acrescentado da escola, há possibilidade de apenas se obter uma visão limitada da realidade da escola. O contexto sociocultural dos alunos não influencia apenas os resultados escolares mas, também, a cultura da escola, as expectativas dos professores, o estilo de liderança necessário para impelir as mudanças, o tipo de relações que se estabelecem entre esta e os alunos.

A avaliação constitui-se um factor imprescindível na orientação da mudança das escolas, contudo, não se pode descurar alguns aspectos associados à superação de algumas dificuldades detectadas, nomeadamente, “a situação dos professores, os sistemas de inspecção e assessoria, os recursos disponíveis”.

Assim defende que a avaliação deve ser aplicada numa “escola concreta, tomada como um todo, em toda a sua singularidade e complexidade” (idem: 14). Ela deve estar direccionada para pessoas responsáveis; às quais é reconhecida a liberdade de iniciativa. Trata-se de apreciar as acções destas no terreno, auscultando aqueles que trabalham no terreno. Deste modo, a avaliação deve analisar o funcionamento de uma comunidade viva, inserindo-se mais num contexto de auditoria em que se procura realizar um diagnóstico em que se evidenciem os pontos fortes e fracos da organização e que, em simultâneo, formule conselhos e recomendações.

A avaliação apresentada anteriormente só pode ser alcançada se for participativa, colegial e construtiva.

A avaliação colegial é desenvolvida por uma equipa que congrega competências complementares por forma a reunir pontos de vista diversificados acerca da escola.

A avaliação torna-se participativa e obedece aos seus objectivos quando participada por aqueles que vão ser avaliados. Neste contexto, o avaliador não se assume como um inspector, mas sim, como um auditor. A situação ideal é que a primeira fase da avaliação seja desenvolvida pelos avaliados, ou seja, que a auto-avaliação preceda a avaliação externa. Assim a escola não assume um papel passivo, participando na avaliação.

A avaliação interna é levada a cabo por professores ou pela comunidade educativa de cada escola. Marchesi (2002) defende que esta avaliação que deve fazer parte integrante dos processos de ensino o que se revela altamente vantajosa na medida em que permite o conhecimento do contexto da escola, das suas características, os problemas que podem ser reflexo de situações passadas, da relação entre os diferentes dados obtidos.

Contudo, a avaliação interna tem mais dificuldade em analisar o funcionamento da escola, pois, a falta de distanciamento dos avaliadores retira alguma objectividade à avaliação dos dados obtidos e, por outro lado, a ausência de referências externas dificulta a interpretação da avaliação realizada (Crf. 2002: 34).

Assim, a avaliação não deve ser vista como um benefício exclusivo de quem a manda efectuar mas também do próprio estabelecimento de ensino objecto desta avaliação. Assim, não se pode cingir a um mero julgamento de valor, mas, mais como um diagnóstico do funcionamento em que se façam recomendações. Este aspecto construtivo da avaliação é tanto mais aceite e compreendido quanto mais a avaliação tenha sabido associar todos os actores da escola.

Em suma Lafond define a avaliação da escola como sendo

“(…) não apenas um controlo impessoal, mas antes um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação directa e da auscultação dos actores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (1998: 15).

A este propósito, Azevedo (2002) lembra que a avaliação das instituições não pode ser sinónimo do estabelecimento de *rankings*, é uma tarefa complexa mas não impossível, não se destina a avaliar alunos e professores, nem a promover a qualidade embora o seu contributo possa ser precioso no sentido dos actores se envolverem mais na sua promoção (2002: 7).

3.5.MODELOS APLICADOS NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

O modelo de avaliação escolhido para a avaliação da escola representa as características de educação consideradas mais importantes.

De igual modo, a escolha é determinada pela cultura de avaliação, a tradição existente no país, os recursos disponíveis, os inspectores e assessores em presença e as exigências da opinião pública. Na verdade, não existe um modelo de avaliação melhor que outro (à excepção do modelo unidimensional simples – segundo a tipologia apresentada por Marchesi- cujas limitações superam largamente as vantagens). No entanto, como este autor “o importante é seleccionar modelos que, muito embora simples, não distorçam o

significado da educação nem limitem a progressão a fases mais completas” (Marchesi, 2002: 37). Os modelos de avaliação podem ser variados e desenvolvidos por diferentes agentes conforme podemos verificar na tipologia apresentada por Marchesi que nos apresenta quatro modelos diferentes: 1) avaliação unidimensional, 2) avaliação multidimensional interna, 3) avaliação multidimensional qualitativa externa e 4) avaliação multidimensional quantitativa externa.

A avaliação unidimensional

A avaliação unidimensional pode ser combinada com qualquer uma das formas de avaliação externa (sem que isso acarrete grandes encargos económicos) que tenha o objectivo de analisar apenas uma dimensão e que proporcione uma informação contextualizada dos dados que obtiver. Um exemplo do que acabamos de referir poderá ser o da avaliação do progresso dos alunos ao longo da sua escolarização e a sua comparação com a média da região ou nacional, ressaltando a idade e nível social dos alunos.

Avaliação multidimensional interna

Neste modelo a avaliação é realizada pela escola e abrange diferentes níveis que influenciam o seu funcionamento, nomeadamente, o contexto, processos de escola, processos de aula e avaliação dos resultados obtidos. Contudo é necessário propiciar as condições necessárias à sua consecução, dando possibilidade aos professores de se reunirem, a direcção deve uma noção clara dos objectivos e procedimentos subjacentes a este tipo de avaliação ou de informação que auxiliem a análise do funcionamento da escola. É igualmente importante que a comunidade educativa esteja ciente de que a avaliação deve prosseguir “sob a forma de projectos de mudança e de melhoria da escola”. Marchesi refere que na última fase é vital a intervenção da administração educativa, sob pena de não se dotarem as escolas das condições necessárias à melhoria (possibilidades de formação, tempo para as reuniões de coordenação, materiais adequados). Se as escolas forem pressionadas no sentido de realizarem a auto-avaliação, sem lhes proporcionar a orientação e apoio necessários, o processo assumir-se-á, em muitos casos, burocrático e inútil.

Avaliação multidimensional qualitativa externa

Este modelo pressupõe que a avaliação externa incida nos diferentes níveis que constituem a realidade educativa, mas, distingue-se dos restantes modelos, pelo facto de utilizar uma metodologia qualitativa. Os dados obtidos são recolhidos através dos relatórios informativos e da opinião dos membros da comunidade educativa, de reuniões e observações desenvolvidas pelos avaliadores externos. O tipo de metodologia adoptada põe de parte a possibilidade da comparação rigorosa entre escolas diferentes. Segundo Marchesi (2002: 39) a combinação deste modelo com a avaliação interna resulta muito enriquecedora, na medida em que, propicia à escola um conhecimento profundo das suas possibilidades e limites, decorrendo daqui a organização de programas de melhoria mais realistas. Este modelo de avaliação estreita a colaboração entre as escolas e o colectivo de inspectores, dando azo à criação de projectos de mudança e de inovação.

Avaliação multidimensional quantitativa externa

Este modelo incide, tal como o anterior, sobre vários níveis mas, utiliza como método principal o quantitativo. Apresenta reais vantagens na “possibilidade de se estabelecer relações entre os diferentes níveis de análise, e na potencial incorporação de uma informação contextualizada e comparada” (Marchesi, 2002: 29).

A avaliação multidimensional quantitativa externa permite estabelecer o valor acrescentado da escola desde que, à partida, sejam controladas várias variáveis como o contexto socioeconómico ou o nível inicial dos alunos.

Esta estratégia é normalmente desenvolvida por instituições ou agentes externos, residindo a maior dificuldade na sua implementação na complexidade, tempo e custo que acarreta.

A informação recolhida, baseada no valor acrescentado da escola, pode não ser de fácil compreensão, pois, não faz jus à complexidade de funcionamento das escolas.

A ordenação das escolas que daqui pode decorrer pode revelar diferenças que na realidade podem não existir, uma vez que, não se registam diferenças significativas entre os valores acrescentados das escolas. Neste contexto Marchesi (2002) defende que esta questão poderia ser contornada através do recurso a abordagens inovadoras, capazes de desenvolver novos modelos que dinamizem e enriqueçam o funcionamento do sistema educativo. Neste contexto, os modelos de avaliação baseados em redes de escolas podem constituir-se uma alternativa aos modelos atrás apresentados. Apesar das dificuldades na implementação das redes de escolas, o estudo do seu funcionamento revela que determinadas características podem facilitar o seu estabelecimento e fazê-las perdurar no tempo. A existência de um projecto comum que proponha uma alternativa interessante para um determinado problema imprime um sentido e coesão à organização de actividades conjuntas, a confiança mútua e a convicção de que o trabalho conjunto beneficiará a todos, a existência de um líder que ajude e estimule o funcionamento das redes e a presença de um espírito de voluntariado e de igualdade entre todos os participantes são características que quando reunidas garantem a existência de uma rede de escolas.

A avaliação de uma rede de escolas constitui uma poderosa estratégia tendente a facilitar a mudança educativa. Alguns modelos deste tipo de avaliação independente da administração pública têm sido implementados em vários países com é o caso de Espanha com o programa da responsabilidade do Instituto de Evaluacion e Asesoramento Educativo (IDEA) ou, no caso português o programa AVES (Avaliação de Escolas Secundárias) e a iniciativa da AEEP para escolas particulares. A adesão das escolas a estes programas estabelece-se na mediante um protocolo entre estas e as instituições externas responsáveis pela iniciativa às quais se encontram associados especialistas em educação. A informação que advém destes modelos de avaliação de redes de escolas obedece às seguintes características: 1) é contextualizada – os dados recolhidos caracterizam social e escolarmente cada escola e controla-se o rendimento inicial dos alunos, assim como o seu nível socioeconómico; 2) é comparada – cada escola recebe os dados que obtém nas dimensões estudadas que são comparados com escolas situadas no mesmo contexto social e com a totalidade das escolas participantes na rede, 3) é confidencial – a informação recolhida só será conhecida pela própria escola, 4) é objectiva – a informação procede de

questionários e provas testados e validados que podem ser complementadas com entrevistas e observação directa na sala de aula, 5) é interpretada pelos professores – a informação proporcionada é analisada em cada escola pelos responsáveis das diversas áreas e pelos professores, 6) é ampla e convergente – a informação obtida não se refere exclusivamente aos resultados académicos, percorrendo áreas mais vastas relacionadas com as atitudes, as estratégias de aprendizagem, os processos educativos e os valores dos pais, alunos e professores; 7) é formativa – a finalidade da recolha e tratamento da informação é a colaboração com as escolas tendo em vista o seu conhecimento para que possam estabelecer as suas dinâmicas de mudança.

A avaliação processa-se em vários níveis: nível de entrada (em que as dimensões tidas em conta são os resultados iniciais dos alunos), nível de contexto (debruça-se sobre as dimensões do contexto sociocultural e tipo de escola), nível dos processos (processos da escola e da sala de aula), nível dos resultados (as dimensões abrangidas são as das áreas curriculares, atitudes e valores, estratégias de aprendizagem, competências metacognitivas, apreciação da escola, avaliação da escola realizada por pais e professores) (Cfr, Programa AVES, 2002: 73-77).

Estes modelos de heteroavaliação são implementados num espaço temporal mais longo tomando como referência o número de anos de um ciclo de estudos, permitem a monitorização do percurso de um aluno, turma ou escola ao longo do tempo e a sua comparação com o nível inicial, o que torna mais evidente o valor acrescentado. Para além disso, introduzem novas dimensões no processo de avaliação, como é o caso da auscultação da opinião dos pais acerca da escola, e incidem , a nível dos resultados, em dimensões que se situam para além dos resultados cognitivos dos alunos.

No caso da experiência desenvolvida em Espanha estes modelos revelaram-se capazes de compreender os factores que têm influência na qualidade das escolas, na medida em que, pouco a pouco as escolas foram alargando as suas exigências que levaram à ampliação das funções da rede a três campos principais: intercâmbio de informação a fim de facilitar os processos de mudança. Investigação sobre os factores responsáveis pela qualidade educativa e a transmissão à opinião pública das avaliações que pais, professores e alunos fazem sobre a situação da educação (Cfr. Marchesi, 2002: 44).

3.6.DILEMAS DA AVALIAÇÃO

À avaliação podem estar associadas as funções de controlo e prestação de contas e de melhoria do funcionamento das escolas.

No primeiro aspecto (controlo) a avaliação pretende conhecer o funcionamento das escolas para aferir se se estão a cumprir os objectivos educativos estabelecidos, deste modo, a administração central pode detectar as lacunas mais importantes e tomar as providências necessárias à sua superação. No entanto, para além destes objectivos, com o controlo também se pretende a prestação de contas tendente à recolha de informação sobre o funcionamento das escolas que tanto a comunidade e a sociedade requerem. Este tipo de avaliação é apelidado de avaliação externa. A necessidade de prestação de contas insere-se nos postulados educativos associados à ideologia liberal que considera a informação imprescindível para que os pais possam fazer a escolha correcta para os seus filhos. Neste contexto, a avaliação surge como uma forma de controlo social na medida em que é exercida uma pressão no sentido das escolas melhorarem o seu funcionamento (Cfr. Marchesi, 2002: 34).

A outra função da avaliação é a de melhoria da escola, que se encontra aliada ao desenvolvimento de programas baseados “na participação voluntária das escolas, no compromisso dos professores e no acordo da comunidade educativa” (idem, p.34): Este tipo de avaliação utiliza os sistemas de auto-avaliação e avaliação interna, embora sejam passíveis de serem complementados com alguns tipos de avaliação externa. O controlo social em algumas situações pretende a melhoria do funcionamento das escolas e não podemos deixar de salientar que esta melhoria também, necessita do controlo. A preponderância atribuída a cada uma destas facetas (controlo e melhoria) vai pesar nas decisões presentes no processo de avaliação.

3.7.DESTINO DA INFORMAÇÃO

Marchesi defende que antes de proceder à avaliação das escolas, há que resolver as questões relacionadas com o tipo de informação a recolher e a quem se destina. A publicação dos dados obtidos, pode ser reflexo de uma imposição da sociedade ou da administração educativa (com o intuito de melhorar o funcionamento das escolas, através deste tipo de comparações). Contudo, a segunda opção mencionada pode criar um mau-estar no seio da classe docente correndo, igualmente, o risco de emitir uma imagem desajustada do trabalho das escolas e de distorcer o processo educativo. Os dados apresentados referem-se aos resultados finais dos alunos mal entrando em linha de conta com o nível inicial dos seus conhecimentos e com o seu contexto sociocultural. Assim, a comparação estabelecida não inclui o esforço realizado pelas escolas a partir das condições em que os alunos se encontram. Esta limitação evidenciou a importância do valor acrescentado das escolas que Marchesi define como “a diferença entre os resultados que se espera que os alunos alcancem, tendo em conta o seu nível inicial e as suas condições à partida, e os resultados que realmente eles obtêm. O valor acrescentado de uma escola será positivo se os resultados obtidos superarem as expectativas, e negativo se forem inferiores aos resultados esperados” (2002: 37).

Para além deste aspecto, outro risco que é referido é o que diz respeito ao facto da informação proporcionada se refira, exclusivamente, aos resultados dos alunos em áreas tradicionais do currículo, descurando outros factores da educação como as estratégias de aprendizagem, a educação de valores e atitudes e os processos produzidos na escola e na sala de aula. Por força destas circunstâncias a comunidade educativa centrará a sua actuação nos resultados obtidos pelos alunos nas provas a que estão sujeitos, procurando seleccionar os alunos tendo em vista os resultados e reduzindo gradualmente os objectivos educativos aos que serão directamente avaliados. No entanto, Marchesi salienta que “a informação prestada a cada comunidade educativa sobre os dados da sua escola, e a incorporação de pontos de referência comparativos, são importantes elementos de uma avaliação valiosa e relevante. Torna-se, pois, necessário encontrar novas formas de

recolher dados, de realizar comparações preservando, ao mesmo tempo, a confidencialidade dos resultados de cada escola” (idem: 37).

3.8.AUTONOMIA E AVALIAÇÃO

A autonomia engloba sempre uma dimensão formal-legal (as escolas dispõem de uma capacidade de auto-governo) e uma dimensão social (actores com poder de decisão sobre finalidades, organização, funcionamento da escola e gestão dos recursos), ou seja «a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social e política que, no caso de um serviço público de educação nacional, deve contribuir para construção de um “bem comum local” que garanta, em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens que frequentam uma determinada escola.» (Barroso, 2000: 24)

Esta concepção de autonomia tem implicações na avaliação das escolas.

A avaliação externa do processo de aplicação do regime de autonomia engloba a avaliação de políticas educativas e a avaliação de situações e práticas educativas.

A responsabilidade da avaliação do sistema educativo e das escolas (entendida como instrumento de regulação do sistema) caberá a vários serviços e departamentos do Ministério da Educação, nomeadamente o Gabinete de Avaliação Educacional, o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, o Instituto de Inovação Educacional e a Inspeção-Geral da Educação. Esta avaliação é necessária pela necessidade da produção de informação fiável que permita a avaliação do desempenho das escolas em particular, e do sistema educativo em geral, e que possa ser o suporte das decisões políticas.

O progresso do sistema educativo depende, em grande medida, do trabalho realizado na escola, da melhoria da sua eficácia e, por isso, a sua avaliação torna-se particularmente importante, sendo um instrumento de regulação para as escolas e um instrumento de controlo para o poder central a quem compete garantir a unidade do sistema educativo.

Os desafios que se colocam ao ensino exigem, da parte das escolas uma capacidade de inovação e adaptação que passa, inevitavelmente, pelo conhecimento rigoroso do seu próprio desempenho, de modo a que a escola possa traçar os seus caminhos e metas, promovendo a mudança.

Barroso afirma:

“O objectivo central consiste, portanto, em produzir conhecimento sobre situações singulares, com o fim de compreender o sentido e o modo como se operacionalizam, se reformulam ou se anulam localmente as medidas de reforço da autonomia e seus pressupostos. A avaliação assume uma natureza mais investigativa e formativa, privilegiando a descoberta de situações e o estudo de casos, envolvendo os próprios actores, com predomínio da recolha de dados intensivos, numa diversidade de objectos de estudo.” (2000: 25)

Por outro lado, esta informação vai contribuir para a avaliação do sistema educativo em geral, assumindo um carácter instrumental, de apoio à decisão política.

A avaliação implementado pela Inspeção-Geral da Educação deverá ser exercida por inspetores provindos das escolas, conhecedores da ciência e da teoria das escolas, da prática das escolas, do mundo onde gravitam os actores fundamentais das escolas, mas não dependendo hierarquicamente das escolas, não colidindo com interesses dos professores, dirigentes, alunos e encarregados de educação, antes os distinguindo com uma avaliação externa demarcada e isenta.

Relativamente ao papel institucional da IGE, AFONSO afirma: «Num contexto actual, em que o que é valorizado é a autonomia e a capacidade de gestão das escolas, o papel da Inspeção altera-se completamente uma vez que também se altera o papel da administração educativa. (...) Tem um papel de regulação, de verificação e de avaliação, vendo até que ponto é que cada escola está a corresponder ao que se pretende dela. (...) A ideia é que a IGE deve montar um dispositivo que forneça informação fidedigna e actualizada sobre a forma como está a ser prestado o serviço da educação.» (2000: 56 e 57).

Esta avaliação situa-se numa “lógica democrática”, contribuindo para uma melhor informação dos cidadãos. De acordo com Rodrigues, citado por Barroso, “entre as várias características da “avaliação democrática” destacam-se: pluralidade dos valores que constituem o referencial da avaliação; envolvimento da comunidade interessada no objecto de avaliação; papel facilitador assumido pelo avaliador junto dos diversos actores; larga difusão da informação produzida.” (2000: 27)

A Avaliação deverá ser feita com as escolas, como um processo paralelo ao da avaliação interna das próprias escolas – auto-avaliação, a qual é insubstituível e de muito maior abrangência que a avaliação externa, pelo que deve ser incentivado e apoiado o desenvolvimento nas escolas de uma cultura de auto-avaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

3.9. O PAPEL DA INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Até ao início da década de 90, o papel da IGE na avaliação das escolas assentava, sobretudo, na verificação da conformidade legal e normativa e ao controlo disciplinar, numa perspectiva de prestação de serviços à administração. Com a emergência da política de autonomia da escola a Inspeção-Geral do Ensino passa a designar-se por Inspeção-Geral Educação (Decreto-Lei n.º304/91, de 16 de Agosto), esboçando-se um novo paradigma de controlo inspetivo. À IGE foi atribuída a função de “avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos de educação e ensino” (artigo 2.º do Decreto-Lei n.º304/91, de 16 de Agosto), passando a ter funções de controlo e avaliação. Na segunda metade da década de 90, a Inspeção passa a exercer funções combinando o papel de verificadora com o papel de avaliadora. Mas é com o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, iniciado em 1999/2000 que a IGE assume um papel importante e diferente daquele que tinha vindo a desempenhar desde a sua criação. A nova postura da IGE prende-se com a assunção de que a escola, enquanto organização, goza de autonomia, correspondendo a essa autonomia a mesma dose de responsabilização. Clímaco (2002: 36) afirma:

“Para esta mudança de paradigma inspetivo, não podemos deixar de referir, muito concretamente, as alterações na organização administrativa da educação decorrentes, nomeadamente, da maior ou menor descentralização da administração e da maior autonomia das escolas, a quem se tem pedido que respondam de forma contextualizada às necessidades educativas das populações que servem e, simultaneamente, maiores níveis de exigência na qualidade das aprendizagens e nos níveis de desempenho”.

Esta mudança de paradigma inspetivo consubstancia-se em ultrapassar as formas de regulação com base numa lógica centralizadora e burocrática e fazer emergir outras formas de regulação que elegem os resultados como principais indicadores do desempenho das escolas.

Nesta linha, Conceição Ramos¹¹ apresenta-nos uma concepção de inspeção alinhada com a perspectiva de escola como organização autónoma. Considera que “no seu conjunto, as diferentes modalidades de intervenção inspetiva garantem à tutela política e

¹¹ Inspectora-Geral da Educação de 2003 a 2006.

ao público em geral a informação e o conhecimento úteis para a tomada de decisão política e para a credibilização social da educação” (2003), sendo que a IGE já não se centra na qualidade do ensino pela via impositiva através do controlo e da fiscalização da legalidade, mas na “capacidade de recentrar esta noção em torno das aprendizagens, das condições de aprendizagem e da vivência da escola em cada comunidade educativa”. À IGE “pede-se que concilie a norma e a legalidade com a justiça e a equidade”.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, considera as acções desenvolvidas pela IGE um dos “elementos estruturantes” da avaliação externa, e elege a auto-avaliação como a modalidade a priorizar, dependendo esta de certificação. Também, a IGE esteve envolvida desde o início no projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation). É um projecto de avaliação da auto-avaliação das escolas, com vista ao “desenvolvimento de critérios e de indicadores para a intervenção inspectiva como meta-avaliação” (IGE, 2003).

A avaliação da auto-avaliação (meta-avaliação) passou a corresponder a um propósito da IGE, tendo criado a actividade *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, que implementou nos anos de 2005 e 2006, sendo que no ano de 2004 desenvolveu-o, experimentalmente, em cinco unidades de gestão (uma em cada Delegação Regional). O nosso estudo centra-se nesta actividade, pelo que desenvolveremos esta temática num capítulo seguinte.

Com base na referida Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa, e o programa do XVII Governo Constitucional que estabelece o lançamento de um “programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho”, após a realização de uma fase piloto, da responsabilidade de um grupo de trabalho (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Senhora Ministra da Educação incumbiu a IGE de acolher e dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas.

Assim, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase piloto, a IGE encontra-se a desenvolver esta actividade, integrada no seu plano de actividades de 2007.

O papel da Inspeção na avaliação das escolas tem evoluído de um papel controlador e verificador da conformidade normativa para um papel de avaliador enquadrado pela autonomia das escolas e pelas tendências de avaliação institucional, primeiro com o projecto de *Avaliação Integrada das Escolas*¹², seguindo com a actividade da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* (objecto do nosso estudo, ao qual dedicaremos um capítulo mais adiante) e, presentemente (2007), com o programa *Avaliação Externa*.

¹² Para aprofundar esta temática, consultar um estudo realizado por Alexandre Ventura, em 2006, intitulado *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa Avaliação Integrada* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).

Capítulo 2

Enquadramento Normativo da Avaliação das Escolas

ENQUADRAMENTO LEGAL E NORMATIVO DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Tendo em conta a tradição centralizadora do nosso sistema de ensino, a avaliação das escolas, enquanto organizações, constitui uma ideia relativamente recente entre nós.

A LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), embora contemple no seu artigo 3.º a ideia de descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas educativas, continua a perspectivar a avaliação tendo como referente o sistema educativo (artigo n.º 49º):

“O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural. Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.” (sublinhado nosso).

Determinando, no seu artigo 53.º, que a avaliação do sistema é da competência da inspecção escolar:

“A inspecção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro define o regime jurídico da autonomia das escolas e, nos seus princípios orientadores, responsabiliza os órgãos da escola pelos seus actos e decisões, princípio que constitui um dos argumentos que justifica a necessidade da avaliação das escolas.

Inicia-se um novo ciclo em que é reconhecida a centralidade da escola no sistema educativo e a importância da avaliação da escola enquanto organização. Esta mudança decorre essencialmente da tendência das políticas educativas para a localização e autonomia das escolas.

É neste contexto que é publicado o regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, ainda em vigor.

A tendência avaliativa começa a estar presente nos diplomas legais, já não como avaliação do sistema, mas como um sistema de avaliação institucionalizado, com ênfase para os resultados.

1. REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

«A identificação dos modos e referentes a adoptar na avaliação do “Processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e agrupamentos de escolas”, (definido pelo Decreto-Lei nº.115-A/98) decorre naturalmente de um conjunto de pressupostos teóricos que delimitam e explicitam o objecto de avaliação – neste caso, a execução de um diploma legal e as situações e acções induzidas por ele.» (Barroso, 2000: 22)

O mesmo autor, de entre estes pressupostos, destaca os que têm a ver com a racionalidade dos actos legislativos e o processo de mudança nas escolas e, os que têm a ver com o próprio conceito de autonomia e o modo como esta está a ser construída nas escolas.

Na avaliação do processo de aplicação do presente diploma há que ter em conta, na definição do sistema de referências a utilizar, a “racionalidade a priori” de acordo com um modelo oficial normativo e prescritivo e a “racionalidade a posteriori”, resultante dos ajustamentos que os actores fazem, no sentido de vencer os bloqueios que surgem no cumprimento dos actos legislativos. «É isto que permite dar sentido às diferenças existentes entre os objectivos, práticas e efeitos esperados pelo “quadro legal” e as mudanças efectivamente realizadas nas escolas» (BARROSO, 2000: 23). A este propósito afirma LIMA «o problemático numa reforma não é a “reforma-decreto” é a “reforma-mudança”» (1997: 31)

Não é possível realizar reformas por decreto, ou seja, não há reforma que resista se não tiver em conta os actores e as realidades locais. Importa reconhecer o envolvimento da escola no processo de mudança, tendo em conta a sua dimensão pessoal.

Porque, resistir à mudança é um comportamento intencional, uma estratégia que protege perante as ameaças ao amor-próprio e sobrevivência psicológica. Investe-se bastante energia física, intelectual, emocional e psicológica na construção de papéis e na forma como estes ocupam os nichos organizacionais em que fomos criados. Quando a mudança é proposta ou imposta, então o nosso papel, o nosso comportamento, é anulado e esvaziado. Sentimo-nos despojados dos adereços psicológicos sobre os quais grande parte

da nossa credibilidade profissional e pessoal é construída. Assim lutamos para permanecer intactos, procurando preservar o mais possível do status quo.

Como assinala Barroso (1999) as contestações verificadas há cem anos atrás com a entrada em vigor, de uma reforma profunda da administração e organização pedagógica dos Liceus, da autoria de Jaime Moniz, embora as reformas de hoje sejam de sentido diferente, tal como no final do século passado, são igualmente contestadas. Vêm nestas medidas, formas de o Estado recuperar o seu controlo sobre a escola, disciplinar os professores e os alunos, ao mesmo tempo que condenam o seu carácter utópico ou retórico e denunciam a sua impraticabilidade. (Cfr.:10)

É exemplo desta contestação a aprovação e aplicação do referido Decreto-Lei nº.115-A/98 de 4 de Maio.

1.1. DECRETO-LEI N.º 115-A/98

O Decreto-Lei nº.115-A/98 estabelece uma nova organização da educação para a escola pública portuguesa, remetendo para esta, o poder de decidirem a forma de organização interna. A escola passa a ser mais auto-organizada e auto-regulável, com mais poderes que lhe foram transferidos dos Ministério, Departamentos e Direcções Regionais.

Contudo, convém reforçar o papel insubstituível do Estado para assegurar a regulação, na defesa do direito e da igualdade de todos os cidadãos à educação e da equidade do serviço público.

Como afirma Barroso (1997) «o reforço da autonomia das escolas exige que seja preservado e aumentado o papel regulador do Estado e da sua administração, com o fim de evitar que a criação de novos espaços de intervenção social, resultantes da autonomia das escolas e das medidas de territorialização, se transforme numa segmentação e pulverização do sistema de ensino, pondo em causa a coerência nacional dos seus princípios, a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento. Neste sentido, o reforço da autonomia das escolas não deve ser encarado como uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores,

outros funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade) podem gerir melhor que a administração central ou regional, certos recursos.» (citado por Barroso, 1999: 27)

A implementação do regime de autonomia põe o enfoque nos actores locais nas tomadas de decisão. Atribui à comunidade educativa o poder de intervir na gestão da escola e o poder de decidir o modo de organização da mesma. A autonomia «é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola. Isto significa que não existe, verdadeiramente, uma “autonomia decretada” contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio.» (Barroso, 1996: 186). Ainda segundo o mesmo autor «não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem» (ibidem). Ela é o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem no uso das suas margens de autonomia relativa, exercida de modo a que a autonomia individual seja colocada ao serviço de determinados objectivos organizacionais e se transforme num processo colectivo de mudança.

O Regulamento Interno torna-se um documento determinante da autonomia das escolas e do modo como em cada uma se vai realizar a questão democrática. Os sistemas auto-organizáveis necessitam para sua estabilidade de uma forte identidade, de modo a que se desenvolva uma cultura organizacional própria. Essa identidade própria, ao nível da organização escolar, ganha sentido através da implementação do seu próprio projecto educativo.

A definição do projecto educativo é, do mesmo modo, remetida para os órgãos da escola. O projecto educativo da escola ou agrupamento de escolas consagra a orientação educativa da instituição escolar, explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Assim, o Regulamento Interno e o Projecto Educativo de Escola são dois documentos indispensáveis e complementares da auto-regulação e auto-organização da escola, estas entendidas no quadro da Administração Pública, a qual considera a escola como um serviço público enquadrado na Administração Estadual Directa e sujeita a poderes de direcção, superintendência e tutela.

O Regulamento Interno e o Projecto Educativo de Escola só ganham sentido se a sua construção resultar da reflexão e participação de todos os membros da comunidade

educativa: professores, pais, alunos, pessoal não docente e outras forças vivas da comunidade.

A componente participativa aprofunda a democracia, quer na sua dimensão política nacional, quer ao nível local. A ideia de uma cidadania responsável justifica esta intervenção no plano das instituições locais, quer pela motivação das pessoas para participarem no processo de decisão dos assuntos em que tenham interesse, quer pela ideia de racionalização do processo decisório, ou seja, a decisão deve ser tomada por órgãos que se situem junto do problema a resolver.

A ideia de pais/encarregados de educação participantes e responsáveis pelo delinear e implementar de políticas educativas na escola é bem explícita no documento. Os pais são chamados a participar de pleno direito na vida da escola e, são membros dos órgãos da escola. Participam (e são também responsáveis) na elaboração e aprovação do Projecto Educativo (auto-organização) e no Regulamento interno (auto-regulação) entendido como núcleo normativo de toda a vida da escola.

Relativamente à construção do projecto educativo e, na sequência da análise do referido diploma legal e legislação complementar subsequente, Afonso, A., (1999:125) afirma: «Não se mantendo já (por força da alteração introduzida pela Lei 24/99) a prerrogativa da direcção executiva elaborar o projecto educativo da escola, perdeu-se, todavia, a oportunidade de atribuir agora essa competência à Assembleia que é, aliás, o órgão responsável pelas “linhas orientadoras da actividade da escola”. Pode dizer-se que se retira politicidade à acção da Assembleia ao impedi-la de definir o projecto educativo como expressão da mesopolítica da escola».

A distribuição de poderes dentro da escola assenta em vários órgãos com legitimidade própria: Assembleia, Direcção Executiva, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. Podendo, ainda, a escola criar estruturas de orientação educativa, para colaborar com o Conselho Pedagógico, destinadas à articulação curricular, organização, desenvolvimento e avaliação das actividades das turmas ou grupos de turmas, e também à coordenação pedagógica de cada ano, de um ciclo ou de um curso.

Compete aos órgãos da escola serem capazes de traçar as linhas, definir a estratégia capaz de fazer com que os alunos saiam melhor preparados, que o sucesso seja uma realidade. Pois, como afirma Friedberg «não há para a mudança nenhuma receita universal ou solução milagrosa “pronta a usar” que possa garantir o êxito em todos os

casos. Na medida em que é contingente, a mudança é um processo aberto. Não realiza um modelo preestabelecido, procura que um sistema de actores evolua, apesar dos bloqueamentos que o paralisam, no sentido se uma maior abertura e de uma maior capacidade.» (1995: 331)

Uma das inovações marcantes (e questionável) deste regime de autonomia é a admissibilidade de contratos a celebrar entre o Estado, a administração municipal e as escolas no aprofundamento da autonomia.

A autonomia, neste caso, poderá ser entendida como a introdução nas escolas de um elevado grau de flexibilidade nos diferentes domínios: orçamental, administrativo, organizacional, curricular, recursos humanos, gestão dos espaços.

1.2. REGIME DE AUTONOMIA–QUESTÕES DE CONSTITUCIONALIDADE

Uma questão que se tem colocado ultimamente, é de saber se o presente diploma é ou não inconstitucional.

A Constituição reconhece o direito dos professores e alunos a participarem na gestão democrática das escolas (artº.77º, nº1), contribuindo para os responsabilizar pelo modelo de escola. O nº2 do mesmo artigo atribui às associações de professores, alunos, pais, comunidades e instituições de carácter científico, a legitimidade para participarem na elaboração da política de ensino.

A par deste direito à participação, a Constituição reconhece, de uma forma clara, a autonomia para o ensino superior (artº76º,nº2) e pressupõe também, a autonomia de gestão das escolas de ensino não superior: «gestão democrática das escolas» (artº 77º,nº1).

Contudo, a autonomia das escolas públicas de ensino não superior não é reconhecida, de uma forma inequívoca, por todos os autores. Alexandrino (2000) afasta-a terminantemente, e Barbas Homem (1999) admite a possibilidade do seu reconhecimento legal, mas nega a existência de uma obrigação constitucional de estabelecer a autonomia das escolas, considerando que esta matéria constitui opção do legislador ordinário. Já Carla Gomes (2001) afirma que para haver participação de professores e alunos na gestão democrática das escolas, tem de haver mecanismos que permitam assegurar a

democraticidade do funcionamento e, em consequência, tem que existir autonomia de gestão.

A autonomia é, assim, uma decorrência lógica da exigência de democraticidade interna das escolas. De que serviria haver órgãos eleitos com competência decisória ao nível da gestão se, na prática, tudo fosse decidido exteriormente à escola?

A autonomia de gestão traduz-se na capacidade de os membros da colectividade escolar tomarem decisões que afectam a vida na escola.

Assim, a autonomia das escolas é conciliável com uma margem de auto-regulação, admitindo-se a existência de um poder regulamentar autónomo. É importante que o Estado exerça a sua função de regulação dos conflitos no domínio da educação (função preventiva dos conflitos e funções propedêutica quanto ao modo de os resolver). Deve ter uma intervenção pacificadora e reguladora.

Se apelarmos aos princípios do Estado de Direito democrático e pluralista, que cultiva a diversidade de abordagens, sem pôr em causa a unidade do sistema de ensino, e ao princípio da dignidade da pessoa humana, enquanto promotor da formação de cidadãos livres em consciência, mas socialmente comprometidos, percebemos as vantagens do reconhecimento de autonomia às escolas. Devendo estas serem controladas através do acompanhamento dos órgãos de Administração central, nomeadamente através de avaliações externas determinadas pela Administração.

1.3 A avaliação da implementação do Decreto-Lei 115 – A/98

A avaliação do sistema educativo em Portugal assenta no “modelo racional de decisão”, segundo o qual “a acção humana é resultado de um processo de escolha humano e esta escolha humana é intencional racional” (March, citado por Barroso, 2000: 20).

Muitas críticas são feitas a este modelo, por não ter em conta o “carácter regulado, limitado, ambíguo e ecologicamente interactivo do processo de decisão” (Barroso, 2000: 21). No entanto, o modelo continua a prevalecer em Portugal.

Esta avaliação é exercida, muitas vezes, com recurso à participação de especialistas externos, de modo a fundar a decisão política em conhecimentos objectivos e a criar o sentimento de confiança no cidadão.

A cultura de avaliação e estes novos modos de regulação da educação têm suscitado grandes debates no meio político, profissional e científico, os quais têm permitido, como afirma Barroso, “pôr a descoberto muitas das intencionalidades que se ocultavam por detrás desta retórica de *racionalidade*, mostrando como elas se inseriam em perspectivas políticas e lógicas de acção mais amplas” (2000: 21).

Barroso justifica a avaliação externa do processo de aplicação do Decreto –Lei 115-A/98 de 4 de Maio por forma a ter um conhecimento objectivo da sua implementação no terreno e avaliar a sua adequação no desenvolvimento de condições que favoreçam a melhoria da qualidade da educação. Este conhecimento visa permitir uma intervenção de apoio e regulação junto das escolas, por parte da administração, no processo de construção da autonomia (Cfr. 2000: 2 e 3)

A maioria das medidas reformistas que se tomam no domínio educativo destinam-se a regular as estruturas formais das escolas e do sistema de acordo com um processo de “racionalização a posteriori” característico dos modelos oficiais e prescritivos. Todavia, Barroso (2000) salienta que as estruturas formais e regulação social concebidas pelo legislador são, constantemente, ultrapassadas por um conjunto de práticas que não têm em conta o legislado e que Lima (1992) designou por “infidelidades normativas” consonantes com os interesses, objectivos e estratégias dos actores. Há, pois, uma *decalage* entre o que o legislador pretende com um determinado diploma e a forma como os actores, no terreno, se apropriam dele em função dos seus interesses individuais e dos constrangimentos organizacionais.

Em consequência destas práticas sociais e políticas gera-se uma *racionalidade à posteriori* que decorre de ajustamento mútuo que os actores no terreno e os da Administração Central fazem de modo a ultrapassar os bloqueios surgidos da implementação dos actos legislativos.

O mesmo autor defende que no âmbito da autonomia formal-legal, as escolas dispõem de uma capacidade de autogoverno apenas em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros) que resultam da transferência de atribuições, competências e recursos de outros níveis da administração para as escolas. Neste contexto e no quadro da escola pública, a autonomia é sempre relativa, desenvolvendo-se num quadro de dependências das quais se destacam a tutela de diferentes

serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, as atribuições e competências das autarquias, os direitos dos cidadãos, os saberes, competências e direitos dos professores (Cfr. 2000: 4 e 5).

No entanto o conceito de autonomia não se cinge apenas à sua componente formal-legal. Com efeito não é de desprezar a sua dimensão social que “remete para a capacidade dos actores, numa organização, de desenvolverem estratégias próprias, na defesa dos seus interesses individuais e de grupo, conquistando poder de decisão sobre as finalidades, organização e funcionamento da escola, bem como a gestão dos seus recursos” (Barroso, 2000: 5).

Assim, a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social e política que, no caso de um serviço público de educação nacional, deve contribuir para a construção de um “bem comum local” que assegure em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todos os alunos que frequentem uma determinada escola. A Autonomia não é um conceito abstracto e, por isso, há que ter em conta as condições concretas que asseguram a capacidade de decisão e execução dos seus actores e dos órgãos de decisão. Ou seja, do seu poder, competências, atribuições e recursos. Neste sentido a autonomia não se pode considerar uma variável independente das organizações pois ela não nasce antes da acção humana.

Acerca do processo de avaliação da implementação do Decreto-Lei 115-A/98, Barroso salienta que se pretende “identificar os domínios e as situações que, em diferentes escolas, são expressão dessa “autonomia” e quais os efeitos reais sobre a organização e funcionamento das escolas”(2000: 6). Pretende-se, deste modo, “legitimar, corrigir ou reorientar” uma determinada decisão, e a recolha de informação pertinente tendente ao seu desenvolvimento. Neste contexto, a avaliação assume um carácter eminentemente instrumental, de apoio à decisão política (avaliação das políticas educativas) e, fundando-se no controlo dos resultados e dos seus efeitos.

Já a avaliação de situações e práticas educativas é uma avaliação de natureza investigativa e formativa, cujo objectivo central é o de produzir “conhecimento sobre situações singulares, com o fim de compreender o sentido e o modo como se operacionalizam, se reformulam ou se anulam localmente as medidas de reforço da autonomia e os seus pressupostos” (Barroso, 2000: 6).

Na avaliação das políticas educativas, a avaliação apresenta diferentes dimensões: político-simbólica, administrativa, social.

No que diz respeito à primeira dimensão político-simbólica, ela tem por finalidade central julgar da adequação dos resultados de uma medida política aos objectivos previstos com a sua decisão. A avaliação integra-se, pois, “num processo global de racionalização da acção pública cujo objectivo é , não só, garantir a racionalidade da decisão mas também da própria acção e dos seus efeitos” (idem: 7). A avaliação assume aqui um carácter essencialmente positivista e normativo, baseada num “referencial fechado e pré-determinado”, com o intuito de preparar as decisões relativas à reformulação de uma determinada política. Num contexto de “crise do Estado” esta avaliação “político-operatória” adquiriu uma função simbólica importante, porquanto “funciona como um ritual para acalmar a ansiedade dos cidadãos e perpetuar a imagem da eficiência e responsabilidade do governo, criando a impressão de que está seriamente empenhado na prossecução dos seus objectivos” (idem: 7).

O desenvolvimento e a importância dada à avaliação, insere-se numa dimensão de “Estado Avaliador” que se traduz no facto de o Estado ter adoptado um “neodarwinismo social” (Afonso,N., 1998), passando a assumir uma lógica de mercado com a importação para a esfera pública, de modelos de gestão privada em que se enfatizam os resultados dos produtos dos sistemas educativos.

No âmbito da dimensão administrativa, a avaliação é vista como um processo social que engloba a informação e participação dos diferentes actores, contribuindo para dar um novo sentido às políticas que estão a ser avaliadas e para legitimar processos de *racionalização à posteriori* que resultam da própria acção.

Assim, a avaliação adquire um carácter “pluralista, criterial participativo e formativo” Neste contexto surge a denominada “avaliação democrática” atenta à procura social que se distingue da “avaliação gestionária” centrada na solução de problemas e nas questões da eficiência e da eficácia.

A avaliação pode ser concebida sob dois pontos de vista distintos, pode obedecer a uma lógica democrática onde se busca uma maior informação ao cidadão ou, centrar-se na optimização dos meios orçamentados em estreita ligação com o aumento da eficiência. No primeiro caso, a legitimidade da avaliação nasce do debate que pode suscitar, no segundo

caso reside no rigor dos métodos utilizados e na objectividade dos avaliadores (Cfr. Barroso, 2000: 8).

De acordo com Barroso, a “avaliação democrática” apresenta como características, “a pluralidade dos valores que constituem o referencial da avaliação, envolvimento da comunidade interessada no objecto da avaliação, o papel facilitador assumido pelo avaliador junto dos diferentes actores, e a larga difusão da informação produzida”(2000: 8).

A importância atribuída a cada uma das dimensões (simbólica, administrativa, social) varia de acordo com os objectivos e tipos de avaliação realizada.

Barroso, considera que no contexto em que é realizada a avaliação externa, esta não se confunde com o processo decisório, embora aquela seja realizada com o intuito de fornecer informações aos decisores. Contudo, o decisor não toma as decisões apenas com base nos dados da avaliação, daí que ele assuma o papel de “mediador” entre o poder político e a administração por um lado e, as escolas e as comunidades por outro. Esta mediação tem lugar aquando da recolha dos dados, na sua interpretação e divulgação.

2. Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro – Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior

Até meados da década de 70 predominava, na Europa, a concepção segundo a qual o Estado deveria converter-se no provedor da educação formal por excelência. A crise conjuntural económica que entretanto se instalou, obrigou a uma redução de gastos públicos no sector da educação e a uma nova concepção de estado na provisão dos serviços públicos. Esta conjuntura levou ao aparecimento de um novo paradigma que é o da *accountability*. A *accountability* pode ser comparada a uma prestação de contas que não se circunscreve apenas ao domínio do serviço público de educação, mas que se estende aos restantes sectores da actividade pública e social. Este paradigma insere-se numa nova concepção do papel do Estado na educação que de “Estado Providência” se transforma em “Estado Avaliador”.

Invocando-se o termo de *accountability* sustenta-se que actualmente é necessário controlar e avaliar externamente a escola, o rendimento e os resultados (sucesso) dos

alunos pressupondo que as escolas devem prestar contas do mesmo modo que as restantes empresas públicas e sob os mesmos critérios (eficiência, eficácia, qualidade).

Este objectivo traduz as influências da narrativa dos movimentos da melhoria da escola e da eficácia escolar, que utilizam a cultura organizacional e a avaliação como instrumentos para melhorara os resultados.

Portugal não foge a estas tendências tendo publicado a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que estabelece o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

O modelo de avaliação legislado aplica-se aos estabelecimentos de ensino pré-escolar, ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (artº 2º, n.º2).

Esta Lei insere-se numa óptica de avaliação gestionária (Barroso, 2000) centrada na solução de problemas como se prevê no seu artigo 3º alíneas a), c),d) e f).

Uma das grandes mudanças que este normativo introduz é o reconhecimento da escola como organização, sendo enfatizada a auto-avaliação, que passa a constituir uma modalidade de avaliação a par da avaliação externa.

Assim, o presente normativo propõe duas formas distintas de avaliação: (a) a auto-avaliação (artigo 6º) realizada pelas escolas com carácter obrigatório, e (b) a avaliação externa (artigo 8º) desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação, por outros serviços do Ministério da Educação, por instituições públicas ou privadas de mérito reconhecido.

A auto-avaliação é a modalidade de avaliação que melhor serve o princípio da escola como organização autónoma, sendo que num contexto de autonomia seja enfatizada no âmbito do sistema de avaliação da educação e ensino não superior. É uma questão de coerência discursiva, apesar de essa coerência ser quebrada pelo carácter de obrigatoriedade que a auto-avaliação assume, tratando-se da “autonomia decretada”, bem como do controlo que está implícito no artigo 7º da Lei, quando define a necessidade de certificação da auto-avaliação. Prevê, também, a avaliação externa, estando presentes as duas modalidades de avaliação no sistema de avaliação. Do ponto de vista teórico, esta combinação ganha legitimidade na medida em que as tendências recentes para a avaliação das escolas incidem em modalidades mistas.

Trata-se do primeiro quadro normativo exclusivamente relacionado com a avaliação do sistema de ensino não superior, reflectindo a importância que a avaliação institucional adquiriu no contexto das políticas educativas.

O reforço da autonomia das escolas acarreta necessariamente o incremento das medidas de avaliação, porquanto a transferência de poderes para as escolas orienta a atenção pública para os locais onde são tomadas as decisões.

Capítulo 3

Qualidade

Qualidade

O conceito de qualidade é de difícil definição, mas quando existe torna-se visível e imprime uma marca distintiva às organizações que a possuem. A preocupação com a qualidade atinge o seu auge na década de noventa em que a visão neoliberal da economia desencadeia a revolução da qualidade e a ideia da excelência exerce maior impacto nas organizações.

A qualidade torna-se uma questão central num contexto em que a internacionalização e as novas concepções das relações económicas lançaram novos desafios à sociedade. A criação círculos de qualidade que estabeleceram padrões exigentes de produção e propõem novas vias para a qualidade total conducentes ao sucesso dos produtos e à excelência dos processos organizacionais.

Quando transpomos a noção de qualidade para as organizações escolares não podemos deixar de salientar que, de acordo com Sanches (1997: 165), não é aceitável legitimar uma ideia normalizante de qualidade que retire a capacidade aos actores escolares de encontrara novos caminhos para a realizar.

Natércio Afonso considera que os critérios de referência para a definição de qualidade das escolas devem ter subjacentes o bem comum e o interesse público: “é justamente a partir da definição do interesse público que se constrói o conceito de qualidade na prestação dos serviços públicos e nomeadamente na educação” (2002b: 101), apontando, na linha de Sergiovanni, a equidade, a eficiência, a eficácia e a liberdade como sendo os valores que tradicionalmente estão subjacentes às políticas educativas e, na linha de Henri Levin, a liberdade de escolha, a eficiência, a equidade e a coesão social.

Na perspectiva de Gaziel et al (2000: 69) são a “eficácia, a produtividade, a excelência e a justiça social” os referentes a ter em conta na definição do conceito de qualidade.

Estamos, assim, perante um conjunto de critérios de referência contraditórios. Como afirma Natércio: “Os valores fundamentais das sociedades democráticas europeias ou de tradição europeia são intrinsecamente contraditórios, no sentido em que só

parcialmente podem ser compatibilizados. Valores como a liberdade e a igualdade, a solidariedade e a competitividade, a criatividade e a conformidade, a eficácia e a eficiência, quando prosseguidos de uma forma extremada entram necessariamente em contradição e tendem a enfraquecer-se mutuamente (2002a: 53). Esta problemática leva a que haja várias definições de qualidade do desempenho das escolas, sobretudo quando se privilegia um critério em detrimento dos restantes.

Afonso, referindo-se à tensão existente entre equidade, eficiência, liberdade e eficácia, afirma:

“Na realidade, existe uma tensão permanente entre estes quatro valores, no sentido em que uma acentuação excessiva de um deles implica necessariamente o menosprezo pelos restantes. Por exemplo, a sobrevivência da liberdade (total controlo local sobre a escola, escolha livre da escola pelos pais, etc.) pode ter efeitos nocivos em termos de equidade. Por outro lado, uma excessiva preocupação com a equidade pode pôr em causa a eficácia do sistema. Um acento tónico exagerado na eficiência pode ter efeitos nocivos em termos de equidade, etc.” (2002b: 101).

Ao abordarmos a questão da qualidade das escolas e consequentemente do desenvolvimento organizacional não a podemos desligar das políticas educativas, porquanto elas orientam o conceito de qualidade que num determinado momento é valorizado.

A contradição existente entre os princípios subjacentes à definição do conceito de qualidade, contribui para que o conceito tenha um sentido plural, bem como o de desenvolvimento organizacional. Neste sentido, Afonso (2002a: 54) afirma:

“(…) considerando a coexistência destes valores contraditórios na definição e condução das políticas educativas e na administração da educação, a noção de desenvolvimento organizacional ganha necessariamente uma dimensão pluralista e fluida. Há vários desenvolvimentos organizacionais possíveis, em função dos valores que são mais destacados, em cada momento, em cada instância organizacional, e em função das lógicas de acção dos actores”.

Segundo Sanches (1997) existem duas dimensões de qualidade associadas ao ensino: uma de carácter técnico-instrumental e outra de carácter axiológico. A primeira reporta-se às qualidades do ensino que contribuem para a eficácia do ensino e a segunda incide sobre o valor intrínseco das metodologias que possam ser utilizadas no ensino. A diferença entre estas duas dimensões conduz à explicitação dos pressupostos que estão

subjacentes à análise da qualidade de ensino e também, das consequências que advêm para a compreensão dos conceitos de ensino e do trabalho profissional dos professores. Nestes pressupostos radicam concepções contrastantes para um ensino de qualidade sendo elas, a concepção restrita e técnica e a concepção holística.

A sociedade e o Estado valorizam o papel do ensino e dos professores em função dos fundamentos axiológicos nos quais assenta a noção de qualidade -valores de ordem intrínseca ou valores de ordem instrumental. Assim, os professores podem ser vistos como técnicos cujo trabalho consiste na aplicação de um determinado conjunto de saberes, de técnicas e de competências consideradas eficazes porque se fundamentam em investigações, ou, numa concepção mais ampla da profissão serem encarados como educadores.

A preocupação com os valores de ordem instrumental conduziu à cientificação do processo de ensino¹³ que, por sua vez, introduziu a visão atomista do mesmo. A aprendizagem e o ensino estruturam-se em função de objectivos comportamentais, os saberes são organizados em unidades parcelares e reduzidos a processos técnicos mensuráveis. Uma das dificuldades apontadas à qualidade prende-se com a sua mensurabilidade. A extrema valorização da mensurabilidade na eficiência das escolas e no ensino como vias para a qualidade relaciona-se com uma visão de ensino concentrada num conjunto de actividades de gestão da sala de aula. É neste contexto que surge a pedagogia por objectivos e que as questões de ensino e da educação são reguladas por preocupações de eficiência e eficácia. Sob a perspectiva do “culto da eficiência” (Callahan, 1972) o ensino encontra-se confinado à prossecução de objectivos comportamentais específicos e o uso de tecnologias educativas equipara-se a um ensino de qualidade. Neste contexto, o professor fica numa posição de grande dependência dos especialistas e técnicos, assumindo-se como um mero transmissor de conhecimentos e um consumidor de técnicas.

A influência da racionalidade técnica na qualidade de ensino apresenta efeitos perversos, nomeadamente, o empobrecimento do acto de ensinar, a uniformização do discurso na sala de aula, a negligência das questões sociais da inclusão/exclusão. Este tipo

¹³ Esta concepção considera que o ensino de qualidade assenta em bases científicas, recorrendo-se preferencialmente a estudos sobre como se aprende e a eficácia dos métodos de ensino, recomendando-se a auto-investigação para o estudo da eficácia das escolas. Os estudos estandardizados são a fonte de informação sobre a qualidade das escolas (Cfr. Sanches, 1997, p.170).

de cultura de ensino difundida nas escolas é dominado por uma íntima aliança entre eficácia, conformidade e neutralidade (Cfr. Sanches, 1997: 173-175).

O “modelo holístico” da qualidade de ensino (Sanches, 1997) assenta no pressuposto que a qualidade de ensino é um conceito global afectado por contextos sistémicos, centrando-se em dois fulcros principais – exógenos e endógenos. Este modelo apresenta a qualidade como uma convergência interactiva de dimensões organizacionais heterogéneas, perspectivando o conceito de qualidade de ensino nas seguintes dimensões: axiológica (conceptualizando e regulando a acção de ensinar em função de valores), intelectual (referente ao conhecimento e a finalidades cognitivas dos alunos), organizacional (referente a um conjunto de processos internos da escola), profissional (centrada na formação, criatividade pedagógica e motivações intrínsecas para ensinar), social e comunitária (caracterizada em termos da intervenção e responsabilidade partilhada de toda a comunidade educativa). As dimensões axiológicas, social e intelectual da qualidade do ensino têm por base dois temas gerais centrados no aluno: as finalidades intelectuais e profissionalizantes e as de ordem axiológica. As finalidades intelectuais incutem o desejo de aprender e a curiosidade em saber mais, propiciar o desenvolvimento do espírito crítico, criar uma autonomia da aprendizagem, através da participação activa do aluno no processo de aprendizagem, dando satisfação aos interesses académicos e respeitando as suas expectativas. As finalidades axiológica e social referem-se aos valores implicados no fenómeno educativo e ao próprio conceito de educação.

Independentemente da forma como a qualidade é conceptualizada e como deve ser praticada, assegurar um processo de qualidade nas escolas não é tarefa fácil, pois, este conceito é afectado por um certo relativismo de valores e finalidades, resultando de decisões políticas nem sempre legitimadas pela comunidade educativa. Este mesmo relativismo é reiterado por Ambrósio (2002) quando afirma

“a qualidade em educação é um objecto e um objectivo sociopolítico que carece de definição, de esclarecimento da intencionalidade política subjacente à sua construção, de compreensão pública da influência do pensamento económico, do pensamento de gestão, do pensamento educativo, do pensamento político, dos quadros ideológicos subjacentes que sustentam esta intencionalidade” (2002: 23).

O direito à educação analisado do ponto de vista da qualidade relaciona-se tanto com o acesso como com o objectivo da escolaridade requerida pela sociedade. Neste contexto, a

educação colabora com um desempenho político, social e económico da população orientado para a satisfação das suas prioridades e necessidades e para o êxito no domínio da competitividade internacional.

A mudança que se está a produzir no paradigma teórico da concepção e interpretação do papel do Estado e da sociedade no direito à educação, em consequência das transformações na vida social e nos conceitos sociais da competitividade e competência tem uma incidência directa no conceito de qualidade.

Fuenzalida (1994) considera que a qualidade não pode ser considerada como um fim em si mesma, mas como um instrumento de análise e de proposta de metas condicionado por características culturais e pelos objectivos de crescimento, de desenvolvimento e de identidade cultural que cada país pretende alcançar. Neste âmbito, propõe quatro categorias interpretativas da qualidade: 1) a qualidade na expansão da cobertura, 2) a qualidade e eficácia do sistema, 3) a qualidade e a gestão pedagógica, 4) a qualidade e a gestão administrativa.

A expansão da cobertura do sistema educativo pode ser considerada um indicador de qualidade, embora as estratégias aplicadas neste desiderato tenham sido redutoras, associando-a apenas a uma igualdade de oportunidades de acesso à educação.

A evolução dos sistemas educativos aponta para modelos mais flexíveis e eficazes, mas também mais exigentes com os resultados. Assim, a qualidade concebida à luz da eficácia do sistema educativo insere-se num novo paradigma de gestão que é o da “prestação de contas”. A qualidade dos resultados de qualidade adquire uma importância fulcral nos processos de gestão. Alcançar resultados de qualidade a baixos custos conduz à introdução de conceitos associados à gestão empresarial e à adequação de modelos tecnicistas de qualidade aos campos do ensino e ao funcionamento organizacional das escolas.

Alguns estudos associam o êxito escolar ao esforço realizado pelos implicados no processo de aprendizagem (pais, professores, alunos) enquanto outros assinalam que as variáveis dos comportamentos profissionais têm uma correlação positiva com os bons resultados. A investigação das práticas pedagógicas aparece muitas vezes associada ao incremento da qualidade na medida em que, a alteração das práticas pedagógicas, a aposta na formação contínua dos professores, a integração dos pais e alunos na dinâmica pedagógica e a abertura das escolas à comunidade tirando partido das potencialidades que

esta possui, torna possível a modificação do processo de ensino e aprendizagem que constitui o motor de desenvolvimento da qualidade de educação. Um marco fundamental ao processo de reconstrução do papel profissional é o de gerar, a partir da autonomia das escolas, os espaços e tempos necessários para desenvolver as capacidades que permitam aos docentes observar e reflectir criticamente sobre as suas próprias práticas buscando as condições para a sua modificação até formas mais eficazes, democráticas e responsáveis. Além disso, a gestão pedagógica de uma escola autónoma não se poderá circunscrever à soma de aprendizagens se pretende formar cidadãos críticos e responsáveis, preparados para uma sociedade em constante mudança. Existem aspectos transversais ao currículo (espírito crítico, selecção de informação, autonomia, relacionamento do conhecimento académico com a vida quotidiana) que não são competência exclusiva de nenhum professor devendo ser colectivamente pretendidos e estimulados, através de uma coordenação metodológica nas diferentes áreas ao longo da escolaridade reclamando um funcionamento integrado de toda a instituição escolar, o surgimento de um *ethos* pedagógico facilitado e assumido por todos (Volmer, 1994).

O processo de transferência de competências para unidades geográficas mais pequenas (regiões, municípios) pode ser interpretado de diferentes formas. Por um lado, esta transferência pode ser associada à incapacidade do Estado em gerir um sistema educativo de grandes dimensões e, por outro lado, poderá ser vista como uma forma de aproveitamento dos recursos locais, uma distribuição mais equitativa dos recursos, uma atenção mais direccionada para as zonas mais carenciadas, uma participação mais directa da comunidade na oferta e desenvolvimento da educação, a maior pertinência do sistema educativo ou a melhoria da qualidade com equidade e pertinência. A qualidade quando analisada sob esta perspectiva é orientada para duas dimensões que se encontram intimamente relacionadas: a política e a pedagógica. As dimensões política e pedagógica pressupõem que a qualidade se associe a uma participação mais efectiva dos actores sociais na educação, exigindo expectativas de qualidade específicas. Os actores sociais com forte preponderância neste contexto são a família e a estrutura produtiva que introduzem expectativas de qualidade no domínio dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos, dos conhecimentos, hábitos, valores e aptidões dos trabalhadores.

A autonomia e a descentralização afiguram-se como condições indispensáveis ao desenvolvimento da qualidade na educação, mas poderão gerar alguns riscos elencados por

Volmer (1994) como sendo: os da reconcentração do poder e da reprodução, a nível local, dos inconvenientes do modelo de gestão centralista e autoritário, a ameaça do aumento das desigualdades ou o da fragmentação do sistema. O primeiro aspecto poderá ser ultrapassado através da promoção de estruturas participativas em que os intervenientes limitam os abusos de poder. As desigualdades podem ser suprimidas através da implementação de programas compensatórios que garantam uma oferta educativa mínima socialmente justa. A fragmentação do sistema pode ser resguardada com regulações claras que estabeleçam o equilíbrio e a articulação necessários entre o Estado e as unidades descentralizadas.

Existem diversas formas quanto ao modo como realizar a qualidade nas organizações educativas, algumas defendem que a qualidade se alicerça no reforço da autonomia das escolas e no poder profissional dos professores, outras deixam antever caminhos que conduzem ao controlo profissional dos professores.

A autonomia das escolas é considerada por Volmer (1994) como sendo o local apropriado para a configuração profissional da docência. Somente uma descentralização autêntica que torne a administração menos rígida e uniforme e que atenda às heterogeneidades das realidades locais e regionais e às diversidades das escolas, que delegue quotas crescentes de poder social aos actores poderá produzir o ambiente adequado à profissionalização do trabalho docente.

A autonomia das escolas requer, como condição indispensável, que as escolas assumam o maior grau de decisão possível no que diz respeito aos dois aspectos estruturantes da sua organização: finanças e pessoal. A autonomia financeira não se materializa numa transferência esporádica de recursos cujo gasto se encontra de antemão predestinado, trata-se, pois, de criar os mecanismos para que a escola possa administrar, de acordo com o seu projecto educativo, os recursos financeiros de que dispõe. Deste modo, a autonomia financeira poderia funcionar como um processo de melhoramento das escolas, obrigando as equipas directivas a pensar a escola como um todo e a utilizar os seus recursos em função das suas reais necessidades. No mesmo âmbito Volmer (1994) propõe a criação de uma política de remunerações baseada nos resultados do desempenho das escolas decorrentes de avaliações externas, de incentivos materiais aos professores tendentes a quebrar o imobilismo e a inércia instalados nos sistemas educativos e, ainda, a

criação de medidas financeiras compensatórias que possibilitem às escolas assegurar uma oferta mínima socialmente justa.

Mello (1993) considera que as políticas homogéneas sobre a carreira docente e os salários, constituíram um dos principais factores que determinaram a perda de força por parte das escolas. A impossibilidade de recrutar o pessoal docente coloca sérios entraves às escolas na tomada de decisões relativamente aos aspectos cruciais da sua organização, tais como: o currículo, o uso do tempo ou o perfil dos profissionais consonante com o seu projecto educativo.

Por outro lado, qualquer que seja a definição de qualidade que se advogue ou o significado que se lhe atribua, ela não pode estar desconectada de uma concepção de professor como sujeito moral e autónomo confrontado com dilemas epistemológicos, com conflitos de natureza social e ética (Sanches, 1997: 188).

Estudos realizados sobre “escolas eficazes”¹⁴ revelam que estas apresentam em comum vários aspectos, nomeadamente, um alto grau de consenso entre os professores acerca do que os alunos podem aprender, um contexto social que estimula os professores a reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas (e a partilhá-las com os colegas), planificação conjunta do trabalho, tomada de decisões partilhadas, relações interpessoais amistosas, estimulam os alunos a aprender independentemente das suas condições familiares (Volmer, 1994, Baez, 1994).

A prática educativa burocraticamente controlada gera um sistema de dependência dos profissionais relativamente às directivas externas, o que leva a que os professores respondam às novas exigências através de um ajuste/conflito com as condições estabelecidas. Em consequência de um estilo de gestão autoritário e verticalista, os docentes trabalham isoladas na sala de aula, auferem de poucos espaços para o trabalho em equipa e raramente divulgam as suas práticas. A cultura do individualismo é o reflexo da regulação de formas de trabalho pouco favoráveis à elaboração colectiva de um projecto. A autonomia cria um espaço responsável por propostas criativas para a resolução de

¹⁴ O movimento das escolas eficazes tem início nos Estados Unidos e nasceu, em parte, em resposta à tese defendida no Relatório Coleman que afirmava que os factores sociais e económicos tinham um peso incomparavelmente maior nos resultados dos alunos que os efeitos produzidos pelas escolas e os professores, ou seja, que “as escolas não fazem a diferença”. A resposta da “escola eficaz” é a de, ainda que os o estatuto económico influa certamente nas atitudes perante a escola e o rendimento escolar, o ambiente académico da escola, a forma de dirigir, as práticas docentes e de gestão podem organizar-se de forma a melhorar os resultados dos alunos, e outros resultados educativos importantes, independentemente do estatuto económico ou de outras características demográficas (Davis, 1992, citado por Fuenzalida, 1994).

problemas conducente ao desenvolvimento profissional dos professores. O crescimento profissional dos professores passa pela compreensão de que as suas funções profissionais são respostas pessoais a padrões produzidos pela cultura, pela sociedade, pelas práticas educativas e de uma forma mais imediata, pelas regulações colectivas das práticas estabelecidas nas escolas que se constituem uma espécie de “estilo profissional” criando a “cultura profissional”. Assim, a formação, aperfeiçoamento e a actualização são caminhos necessários para alcançar uma maior profissionalização do trabalho docente. A formação de professores deve ser repensada numa perspectiva de maior autonomia e responsabilidade nas acções e actuações. O aperfeiçoamento e actualização dos professores pode ser perspectivada através do apoio e acompanhamento do itinerário profissional do professor (Fuenzalida, 1994). A alteração dos sistemas educativos é possível a partir do momento em que é atribuído um valor estratégico à educação e exista a convicção de que a profissão docente é uma profissão estratégica (Volmer, 1994).

Os movimentos de melhoria da escola andam de mãos dadas com as teorias de mudança educacional, constituindo eles próprios movimentos de mudança. Segundo Bolívar (2003: 51) a mudança terá um sentido “descritivo” enquanto a melhoria implica um juízo de valor relacionado com os aspectos normativos, sendo que a melhoria traduz mudança em função de metas educativas assentes num determinado sistema normativo. A mudança pode simplesmente traduzir alterações em relação à situação anterior, enquanto que a melhoria implica que as mudanças se realizaram no sentido do desejável, tendo em conta o quadro normativo de referência.

Nos anos noventa, Bolívar (2003: 27) defende um novo conceito de melhoria, a que chama “a melhoria escolar eficaz”, que regista a permeabilidade entre o movimento das escolas eficazes e o movimento da melhoria da escola, valorizando os resultados das aprendizagens dos alunos e a capacidade da escola para gerir os processos de mudança que conduzam à melhoria dos resultados dos alunos. Neste sentido, a melhoria da escola valoriza a centralidade da escola nos processos de mudança organizacional, sobretudo a capacidade interna para o desenvolvimento de processos de mudança com impacto nos resultados dos alunos.

O “novo paradigma da melhoria da escola” (Reynolds, 1998) caracteriza-se pela estreita ligação ao movimento e investigação da eficácia escolar, pela ênfase dada à

capacidade das escolas para aprender (organização aprendente¹⁵) e à cultura organizacional, sendo que a questão principal passa a ser “como criar a capacidade para a melhoria da escola a todos os níveis” (Hopkins, 1998: 1051).

Percorrendo algumas questões relacionadas com os movimentos de mudança e melhoria da escola, com o conceito de qualidade e outros que lhe estão associados, designadamente desenvolvimento organizacional, mudança, inovação e melhoria, relacionaremos as mudanças com processos de avaliação das organizações escolares e as lógicas subjacentes.

Numa lógica de eficácia encontram-se os processos de avaliação que estabelecem como critério de eficácia os resultados e em que o desempenho da escola é avaliado em função dos objectivos previamente definidos, traduzindo-se a eficácia da escola no valor acrescentado calculado relativamente ao desempenho esperado. Nesta perspectiva, os objectivos organizacionais devem ser partilhados por toda a organização, numa articulação clara entre a política e a acção organizacional. A acção organizacional é orientada por objectivos, numa concepção de escola que “acentua o consenso e a clareza organizacionais e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes” (Lima, 1998: 69). Avalia-se para verificar o grau de consecução dos objectivos e detectar as anomalias e disfunções organizacionais que importa corrigir para que a organização seja eficaz.

Dentro desta lógica, dos processos de avaliação resulta a mudança decorrente das correcções das disfunções e da alteração das estruturas que geram essas disfunções. As anomalias identificadas durante o processo de avaliação justificam a adopção destas mudanças, encontrando-se estas, também, associadas às “teorias da livre escolha”. Os maus resultados da organização são entendidos como uma disfunção interna que serão ultrapassados pela introdução de mecanismos de mercado, sendo que a competição induzirá as escolas públicas para a mudança visando a obtenção de melhores resultados. Scheerens considera que a eficácia na perspectiva da livre escolha põe o enfoque nas estratégias orientas por condições exteriores à escola, designadamente o “grau de institucionalização da concorrência entre escolas e modos de (des)centralização funcional no seio do sistema” (2004: 90).

¹⁵ Uma escola para ser uma organização aprendente, com capacidade de se desenvolver com vista à melhoria, tem, como afirma Guerra (2002c: 59) que “moldar-se sobre características que viabilizem uma cultura de reflexão”.

A valorização da pressão externa como indutora de eficácia organizacional, expressa em resultados, está presente nos mais recentes movimentos de “eficácia da escola”, como a “melhoria eficaz da escola”, que faz a síntese entre os contributos das “escolas eficazes” e da “melhoria da escola”, considerando que os mecanismos de mercado, como a escolha da escola pelos pais, são um estímulo para a mudança nas escolas. Nestes modelos, os resultados são o principal factor de eficácia, mesmo quando os processos são valorizados, como é o caso da “melhoria eficaz da escola”, são-no na medida em que reflectem os resultados dos alunos.

Enquanto a “lógica da eficácia” põe o enfoque nos resultados, a “lógica da melhoria” centra-se predominantemente nos processos. A avaliação serve para induzir melhorias nas práticas, não constituindo ela própria um factor de melhoria. A mudança é facilitada pelos dados da avaliação. Esta perspectiva associa-se quer a situações de auto-avaliação, quer a situações de avaliação interna. A mudança centrada na escola depende, não só, da vontade interna da escola, mas também das pressões do meio institucional. Os próprios processos de auto-avaliação, que à luz da melhoria da escola, são entendidos como integrantes dos processos de melhoria, resultam da capacidade interna para mudar e das pressões externas. A auto-avaliação é considerada fundamental nos movimentos de melhoria e da melhoria eficaz da escola.

A lógica da conformidade e isomorfismo aparece, também, associada à mudança das escolas, resultante da avaliação. A organização garante a sua sobrevivência através da conformidade com as regras culturais do meio escolar, conseguida por mecanismos isomórficos, sendo o isomorfismo que gera a mudança. Esta lógica poderá relacionar-se quer com a lógica da eficácia quer com a lógica da melhoria, quando a procura da eficácia organizacional resulta de pressões sociais, enquadradas por tendências políticas, e, também, se a avaliação e determinados procedimentos foram compreendidos e culturalmente aceites como dados adquiridos.

Quando se fala em qualidade do desempenho de uma escola, temos que considerar a ambiguidade e subjectividade inerentes à sua definição, podendo traduzir-se em conceitos diferentes consoante os contextos, os aspectos valorizados pelas políticas educativas e os interesses dos vários intervenientes. Assim, o conceito de qualidade aparece-nos com um sentido plural, vinculado a um conjunto de critérios de referência, que podem variar de

acordo com as políticas e os interesses da organização para medir a qualidade de uma escola.

No contexto do nosso trabalho iremos ter em conta a definição de qualidade prevista no Decreto-Lei n.º 140/2004, de 8 de Junho:

“Atributos e características de uma entidade ou produto que determinam a sua aptidão para satisfazer necessidades e expectativas.” (Decreto-Lei n.º 140/2004 de 8 de Junho).

PARTE II

O PROJECTO DA *EFFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS*

Capítulo 4

O Projecto

O PROJECTO: *EFFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS*

1. Introdução

A responsabilidade da avaliação do sistema educativo e das escolas (entendida como instrumento de regulação do sistema) caberá a vários serviços e departamentos do Ministério da Educação, nomeadamente à Inspeção-Geral da Educação. Esta avaliação é necessária pela necessidade da produção de informação fiável que permita a avaliação do desempenho das escolas em particular, e do sistema educativo em geral, e que possa ser o suporte das decisões políticas.

O progresso do sistema educativo depende, em grande medida, do trabalho realizado na escola, da melhoria da sua eficácia e, por isso, a sua avaliação torna-se particularmente importante, sendo um instrumento de regulação para as escolas e um instrumento de controlo para o poder central a quem compete garantir a unidade do sistema educativo.

Os desafios que se colocam ao ensino exigem, da parte das escolas uma capacidade de inovação e adaptação que passa, inevitavelmente, pelo conhecimento rigoroso do seu próprio desempenho, de modo a que a escola possa traçar os seus caminhos e metas, promovendo a mudança.

A aferição da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, enquanto actividade da Inspeção-Geral da Educação, pretende constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de auto-avaliação implementados pela escola. Deste processo será produzida informação de retorno para a escola, a qual deverá constituir um factor indutor de uma cultura institucional de qualidade e aperfeiçoamento.

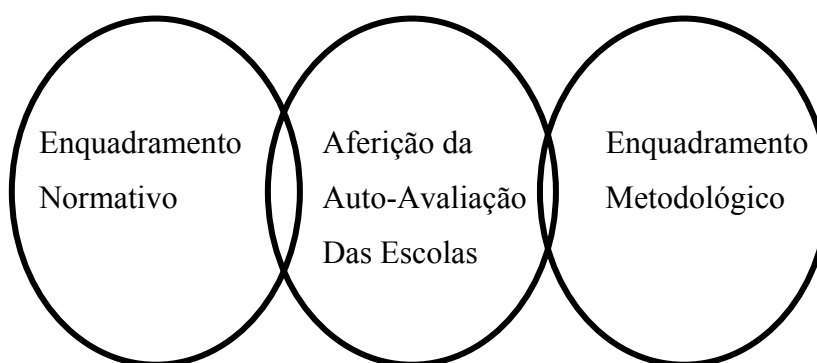
A presente actividade, enquanto actividade de meta-avaliação, tem prevista a sua implementação no triénio de 2005-2007, estando focalizada na avaliação da eficácia do próprio processo de avaliação da escola intervencionada.

2. EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

A aferição da **Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas** é uma actividade da Inspeção-Geral da Educação e decorre de imperativos de natureza normativa que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Surge num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, em que a auto-avaliação assume carácter obrigatório (Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro).

2.1. Enquadramento da Actividade

Criar expectativas para a Auto-Avaliação em cada escola.



2.1.1. Enquadramento Normativo

O Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não superior, aprovado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, determina que:

- Artigo 5º - Estrutura da Avaliação

“A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”;

-Artigo 6º - Auto-Avaliação

“A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolvendo-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

a) Grau de concretização do Projecto Educativo ...

- b) Nível de execução de actividades ...
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão ...
- d) Sucesso Escolar ...
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

O Decreto-Lei n.º 208/2002 – Lei Orgânica do Ministério da Educação – no seu artigo 17.º Inspeção-Geral da Educação, no n.º 8 determina:

“Cabe à IGE, (...) exercer a auditoria e controlo nas vertentes técnica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, em termos da aferição da legalidade, de aferição da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados e na economia de utilização dos recursos, bem como de aferição da qualidade da prestação do sistema educativo.”

2.1.2. Enquadramento Metodológico

O ensino tem que ser orientado para a incerteza, sendo este ponto de visão essencial para as inspecções.

A avaliação permanente, partindo da auto-avaliação como pedra basilar, encoraja a área da criatividade do processo educativo e garante a liberdade dos professores na arte de educar (aprender a ensinar para a incerteza). Para além disso, sabemos que a renovação/ inovação é uma condição de saúde de uma organização.

Os três pilares essenciais da Educação são:

- os alunos;
- os professores (nenhuma melhoria é possível em educação se não mobilizarmos os professores);
- as escolas.

Objectivos:

- Dar mais atenção/carinho às escolas mais vulneráveis;
- Estimular os alunos e reclamar o seu esforço;
- Administração coesa e convergente.

2.1.3. Génese do Projecto

A conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI) promoveu entre 2001 e 2003 um projecto de avaliação da auto-avaliação das escolas – Projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation).

ESSE - Effective School Self-Evaluation

Questão orientadora:

Qual a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?

O modelo que foi elaborado e acordado estava mais centrado na observação e apreciação da qualidade com que a escola desenvolvia o seu projecto de auto-avaliação e o utilizava como estratégia de melhoria, do que na avaliação directa do seu trabalho global. Nesta perspectiva, o projecto ESSE foi concebido para ser aplicado como Meta-Avaliação e não como avaliação de vários aspectos do serviço prestado pela escola. Especificaram-se Indicadores de Qualidade em Quatro Áreas –Chave.

Para proporcionar um enquadramento comum para a recolha de evidências e para a formação de juízos, foi produzido um conjunto de Indicadores de Qualidade. Assim, através da aplicação de um conjunto de indicadores comuns, pretendeu-se criar um conjunto de avaliações de auto-avaliação de escolas, de forma a permitir comparar as características e eficácia da auto-avaliação da escola, constituindo uma fonte rica para o trabalho prático de campo.

A questão fundamental a que este modelo procura responder é: EM QUE MEDIDA É QUE A AUTO-AVALIAÇÃO QUE A ESCOLA DESENVOLVEU PRODUZIU MELHORES RESULTADOS?

Ao procurar resposta para esta questão, o conjunto de indicadores tenciona ajudar os inspectores a elaborar uma imagem sistemática de uma série de aspectos chave para

validar a qualidade e as estratégias de aperfeiçoamento das escolas, e o alcance do seu impacto na prática.

Este conjunto de indicadores incide num nível diferente de muitos conjuntos de indicadores actualmente utilizados pelos inspectores e pelas próprias escolas. Enquanto os conjuntos de indicadores são tradicionalmente para ser aplicados directamente na avaliação de uma variedade de aspectos chave da oferta escolar a ser posta em prática, este conjunto de indicadores do ESSE está concebido para ser utilizado ao nível da Meta-Avaliação, isto é, está focalizado na avaliação da eficácia do próprio processo de avaliação.

O conjunto de IQ (Indicadores de Qualidade) do ESSE adopta uma distinção entre “inputs”, “processos” e “outputs”, que é cada vez mais dominante e que está a ser utilizado em modelos de aperfeiçoamento da qualidade.

2.1.4. Estratégia orientadora

Para cada indicador, desenvolveu-se um referente de boa prática a ser utilizado na aferição da qualidade educativa conducente à demonstração dos resultados conseguidos e das melhorias a introduzir.

QUALIDADE
RIGOR
EXIGÊNCIA

3. Objectivos

Com a actividade de aferição Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas pretende-se:

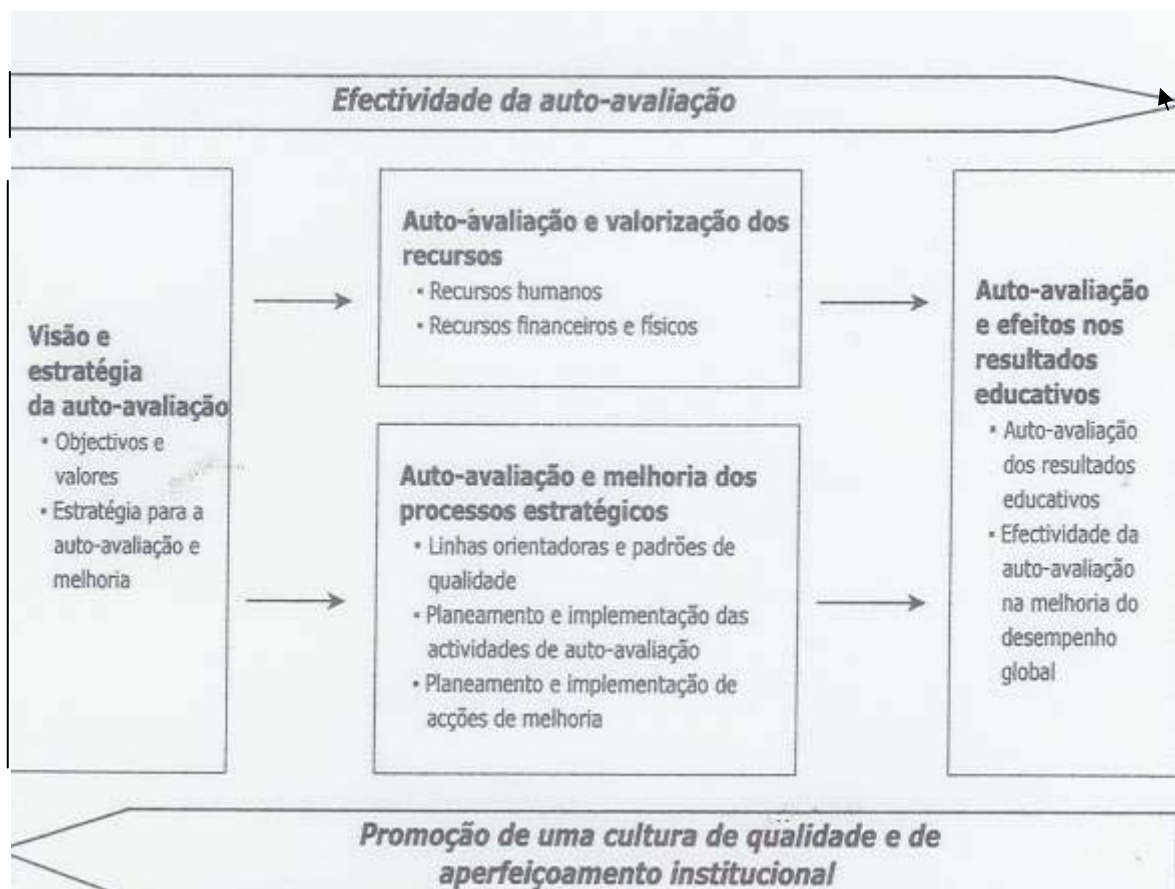
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação nas escolas;
- Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de auto-avaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas;

- Identificar aspectos-chave a partir da aferição da auto-avaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, por forma a obter uma panorâmica do estado actual das dinâmicas de auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados.

(IGE, 2005: 4 e 5)

4. Modelo conceptual

De uma maneira geral, este tipo de modelo estabelece que para alcançar com eficácia a excelência através de aperfeiçoamento contínuo, pede-se às escolas que considerem um número de **aspectos chave** – CAMPOS – como os que se seguem.



(Fonte: IGE, 2005, 5)

A escola necessita de maximizar a eficácia dos seus **INPUTS**, inicialmente através de um forte input de LIDERANÇA e DIRECÇÃO, que estabeleça um claro sentido de objectivos comuns e finalidades entre o pessoal. Tal necessita de ser construído através de um compromisso partilhado de aperfeiçoamento contínuo e de ser apoiado por uma estratégia sistemática que avalia aspectos de desenvolvimento de trabalho e planeamento da escola.

VISÃO E ESTRATÉGIA DA AUTO-AVALIAÇÃO

Maximizar a eficácia dos recursos que lhe estão disponíveis, particularmente no que se refere ao seu pessoal, através da avaliação do aperfeiçoamento, de um modo contínuo sobre a sua adequação às necessidades da escola e sobre a eficácia da sua gestão e utilização.

AUTO-AVALIAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS

Relacionado com os processos, as escolas têm que pôr em prática dispositivos eficazes para monitorizar e melhorar a qualidade dos processos chave através dos quais eles prestam os seus serviços aos jovens, pais e comunidade, incluindo, obviamente, o processo mais crucial de todos, a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

AUTO AVALIAÇÃO E MELHORIA DOS PROCESSOS ESTRATÉGICOS

OUTPUTS

Finalmente, se a escola avalia e melhora a sua gestão dos **inputs** e os **processos** chave de um modo eficaz, podemos, então, esperar ver isto reflectido em termos de melhores níveis de desempenho com uma tendência de melhores RESULTADOS na escola.

Essencialmente, para a avaliação dos outputs são os pontos de vista e opiniões dos parceiros chave, tais como, os ALUNOS, PAIS e FUNCIONÁRIOS, bem como medições estatísticas dos “resultados” alcançados em termos dos níveis de sucesso escolar, qualificações e objectivos atingidos, e até atitudes, valores e disposições, que os alunos terão adquirido quando chegar a altura de saírem da escola.

AUTO-AVALIAÇÃO E EFEITOS NOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Utilizando este enquadramento, definiu-se um total de nove indicadores de qualidade, que se encontram organizados em quatro campos de aferição.

MODELO CONCEPTUAL	
CAMPOS DE AFERIÇÃO	INDICADORES DE QUALIDADE (IQ)
I - VISÃO E ESTRATÉGIA DA AUTO-AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ OBJECTIVOS E VALORES ➤ ESTRATÉGIAS PARA A AUTO-AVALIAÇÃO E MELHORIA
II - AUTO-AVALIAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ RECURSOS HUMANOS ➤ RECURSOS FINANCEIROS E FÍSICOS
III - AUTO AVALIAÇÃO E MELHORIA DOS PROCESSOS ESTRATÉGICOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ LINHAS ORIENTADORAS E PADRÕES DE QUALIDADE ➤ PLANEAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ACTIVIDADES DE AUTO-AVALIAÇÃO ➤ PLANEAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE ACÇÕES DE MELHORIA
IV - AUTO-AVALIAÇÃO E EFEITOS NOS RESULTADOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ AUTO-AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS EDUCATIVOS ➤ EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO NA MELHORIA DO DESEMPENHO GLOBAL

5. Dados Metodológicos

DADOS METODOLÓGICOS	
SUJEITO DA INTERVENÇÃO	➡ Unidades de gestão (UG) seleccionadas
EQUIPA INSPECTIVA	➡ Constituída por dois inspectores
DURAÇÃO DA INTERVENÇÃO	➡ Dez dias
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Guião de entrevista inicial ➡ Roteiro
PRODUTOS	<ul style="list-style-type: none"> ➡ Relatório de escola a devolver à UG ➡ Relatório nacional
ÂMBITO DA INTERVENÇÃO	➡ 250 UG no triénio 2005/07

6. Etapas da Intervenção

<i>Etapas da intervenção/Cronologia tipo da intervenção</i>		
Comunicação prévia à escola		<ul style="list-style-type: none"> → Informação dos objectivos da actividade e da cronologia da intervenção
<i>1º Dia</i>	Visita inicial	<ul style="list-style-type: none"> → Recolha de informação de enquadramento para o desenvolvimento da intervenção → Entrevista inicial à Direcção Executiva e ao Presidente da Assembleia
Uma semana de interrupção		
<i>2º ao 7º Dia</i>	Intervenção propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> → Recolha de evidências mediante a demonstração dos efeitos da auto-avaliação nos processos e nos resultados educativos
<i>8º e 9º Dia</i>	Encerramento da intervenção na escola	<ul style="list-style-type: none"> → Preparação da versão final do Relatório → Apresentação das conclusões da intervenção a todos os entrevistados → Encerramento do trabalho na unidade de gestão
<i>10º Dia</i>	Relatório de Escola	<ul style="list-style-type: none"> → Conclusão do Relatório na Delegação Regional

7. Roteiro

<i>ROTEIRO</i>	
MÓDULO 1	- Ficha de caracterização da unidade de gestão - Ficha de apreciação global
MÓDULO 2	- Campo de Aferição I Visão e estratégia da Auto-Avaliação
MÓDULO 3	- Campo de Aferição II Auto-Avaliação e valorização dos recursos
MÓDULO 4	- Campo de Aferição III Auto-Avaliação e melhoria dos processos estratégicos

MÓDULO 5	- Campo de Aferição IV Auto-Avaliação e efeitos nos resultados educativos
MÓDULO 6	- Guião de Entrevista inicial

8. Escala de Apreciação

A aferição da efectividade da auto-avaliação relativamente a cada *Indicador de Qualidade* (IQ) é realizada a partir da utilização da seguinte escala:

NÍVEL 4	MUITO BOM – As evidências relativas a este IQ comprovam que a escola superou claramente o objectivo. Nos SIQ considerados o desempenho da escola ultrapassou o esperado para o contexto, face quer ao contemplado no normativo, quer às práticas comuns.
NÍVEL 3	BOM – As evidências relativas a este IQ comprovam que a escola cumpriu plenamente o objectivo. Nos SIQ considerados o desempenho da escola é dominado por pontos fortes em tudo o que é essencial.
NÍVEL 2	SATISFAZ – As evidências relativas a este IQ comprovam que o desempenho da escola regista um número significativo de pontos fortes, podendo existir aspectos a corrigir, desde que não afectem significativamente a eficácia do IQ apreciado. O objectivo ficou perto de ser totalmente cumprido.
NÍVEL 1	NÃO SATISFAZ – As evidências relativas a este IQ comprovam que a escola ficou longe de cumprir o objectivo. Nos SIQ considerados o desempenho da escola regista um número significativo de pontos fracos, podendo existir alguns aspectos positivos pouco relevantes para a eficácia do IQ apreciado.

9. Relatório

Configuração tipo do Relatório - secções	
1	Objectivos da actividade
2	Conclusões da aferição da efectividade da auto-avaliação
3	Caracterização da unidade de gestão
4	Relatos de experiências de avaliação interna
5	Apreciação fundamentada dos IQs
6	Considerações finais

O Relatório da intervenção, elaborado pela equipa inspectiva, a devolver à escola, não é um fim em si mesmo, mas deve contribuir, decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico.

É um elemento fundamental na promoção de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante a indução de uma atitude crítica e de auto-questionamento, com efeitos nos resultados educativos e na melhoria do desempenho global da escola.

O Relatório deve ser pensado e concretizado como uma peça essencial na devolução da informação à escola, dando uma panorâmica externa da apreciação das dinâmicas e da efectividade da auto-avaliação.

A sua função comunicativa deve ficar garantida através de uma informação válida, útil e pertinente, consolidada em evidências bem fundamentadas.

O projecto de Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação da escola foi concebido para ser aplicado como Meta-avaliação – observação e apreciação da qualidade com que a escola desenvolve o seu projecto de auto-avaliação e o utiliza como estratégia de melhoria – e não como avaliação de vários aspectos dos serviços prestados pela escola.

10. Conceitos Chave

CONCEITOS CHAVE	
AFERIÇÃO →	Verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação de referência, construída a partir do previsto no normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas.
QUALIDADE →	“Atributos e características de uma entidade ou produto que determinam a sua aptidão para satisfazer necessidades e expectativas.” (Decreto-Lei n.º 140/2004 de 8 de Junho)
INDICADOR DE QUALIDADE →	“Variável qualitativa ou quantitativa utilizada para monitorizar a qualidade. Proporciona um enquadramento comum para a recolha de evidências e para a formação de juízos.”

A avaliação das escolas tornou-se uma questão incontornável que pode ser alvo de leituras distintas. Por um lado as escolas são responsáveis pela sua acção têm que prestar contas à autoridade de tutela e à colectividade pública e por isso, é normal que sejam regularmente confrontadas com uma avaliação externa. Por outro lado, enquanto unidades de base de um sistema educativo, onde se decide o sucesso das modificações implementadas pelas autoridades nacionais, é importante reconhecer-lhes capacidade de iniciativa e de reflexão e motivá-las para o aperfeiçoamento do seu funcionamento, o que só pode ser alcançado através de uma cultura de avaliação interna.

Na reorganização da administração destacam-se as políticas de descentralização e de autonomia de escolas, o que levou ao reconhecimento da necessidade de diferenciação de soluções, tendentes a dar resposta à especificidade de cada contexto e que exigem competência técnica e um conhecimento directo do contexto.

A investigação sobre a eficácia das escolas tem salientado uma série de factores associados às escolas que afectam as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, chamando atenção para a avaliação como sendo uma estratégia reguladora da própria eficácia, ou seja, do desenvolvimento da escola enquanto “lugar de aprendizagem”, de “desenvolvimento profissional”, de “vida” (Clímaco, 2002: 64).

A mesma investigação tem vindo a demonstrar que a avaliação das escolas e a organização de sistemas de informação são dois complementos de uma política que queira garantir a qualidade educativa.

A garantia da qualidade educativa está relacionada com a capacidade de a avaliação cumprir as duas funções essenciais ao desenvolvimento: “a função da gestão e a função da inteligência das organizações”, dito de outro modo, permitir a compreensão dos processos de funcionamento e o “conhecimento da relação que existe entre o funcionamento e os resultados” (Cfr. Clímaco, 2002: 64).

Este conhecimento muda radicalmente as finalidades da avaliação na medida em que se torna essencial para quem tem de decidir.

As duas funções essenciais de avaliação significam que “um bom sistema de avaliação não se restringe ao armazenamento da maior quantidade de dados ou à produção

de indicadores estatísticos, para o controlo do sistema educativo e para os exercícios de comparação entre subsistemas e entre as escolas” (idem: 64).

A avaliação necessita de um suporte social para poder avançar o que é possível graças a uma estreita ligação à investigação. Neste âmbito, afirma-se que o grande desafio colocado a quem trabalha nas e com as escolas é o de saber “ser credível, envolver os avaliados no processo avaliativo, saber estabelecer a confiança entre avaliadores e avaliados”, ou seja, “confiança no trabalho desenvolvido” (Cfr. Clímaco, 2002: 65).

Esta construção tem repercussões políticas importantes, se destacarmos as funções formativas inerentes a toda a avaliação. Se a avaliação que ocorre nas escolas assumir um cariz formativo, orienta a acção e responsabiliza os actores, apoia a decisão e fundamenta a prestação de contas. Caso não assuma este papel, orienta-se para o controlo e para o desenvolvimento e um “aparelho prescritivo”.

A auto-avaliação surge num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, segundo os quais assume carácter obrigatório.

Tendo em conta todos estes factores, a Inspeção-Geral de Educação elaborou o Projecto Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas, constituindo-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas.

Clímaco (2002) considera que a emergência de uma nova cultura de escola e de novas formas de poder, aliadas ao domínio da informação e à capacidade de a utilizar, podem propiciar a reorganização da escola, abrangendo aspectos como a reconceptualização da prestação do serviço educativo, a valorização dos recursos, a definição do tempo e do espaço, o controlo do seu desempenho com base num sistema e informação sistémico, flexível e rigoroso, mas focado para ser estratégico, podendo fomentar contextos ricos e propiciadores de aprendizagens de sucesso.

Relativamente ao papel institucional da IGE, Afonso afirma:

“Num contexto actual, em que o que é valorizado é a autonomia e a capacidade de gestão das escolas, o papel da Inspeção altera-se completamente uma vez que também altera o papel da administração educativa (...). tem papel de regulação, de verificação e de avaliação, vendo até que ponto é que cada escola está a corresponder ao que se pretende dela. (...)”

A ideia é que a IGE deve montar um dispositivo que forneça informação fidedigna sobre como está a ser prestado o serviço de educação” (2000: 56-57).

Natércio Afonso (2002: 103), defende que a execução da avaliação externa requer um conhecimento especializado pelo que “exige um corpo profissional com formação avançada e estatuto próprio”. Assim, a IGE ou qualquer outra entidade criada para o efeito deve “assumir a forma de um instituto público, com autonomia, um corpo próprio de profissionais e o dever de reportar publicamente”.

PARTE III

O ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 5

A investigação empírica: opções metodológicas

INTRODUÇÃO

Com este estudo pretendemos analisar o modelo de abordagem utilizado pela IGE no desenvolvimento da actividade *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* e o seu contributo para a melhoria da qualidade da escola.

Apontamos como objectivo principal perceber as preferências do estabelecimento de ensino no que respeita aos diferentes formatos – supervisão, avaliação, inspecção – na implementação da actividade da IGE *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* (EAAE) e o seu impacte no desenvolvimento organizacional e qualidade de escola.

O problema fundamental que se procurará investigar consiste em saber o que foi a implementação da actividade EAAE e como é que, na perspectiva da escola, deveria ser.

Neste contexto propomo-nos identificar as características de operacionalização da actividade no terreno, de perceber os benefícios e os inconvenientes da sua aplicação, de descobrir as opiniões dos protagonistas do processo.

A pesquisa que nos propomos realizar, com carácter de estudo exploratório, optará por um modelo interpretativo para compreender, com maior rigor e profundidade possíveis, a influência da actividade “*Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*” no desenvolvimento organizacional e pedagógico da escola.

1. Campo da Investigação

1.1. Delimitação do Campo

«Nenhum projecto, nenhum estudo científico poderá ser realizado sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir.» (Estrela, A., 1982: 51)

O nosso estudo irá desenvolver-se junto de uma escola do concelho de Viseu que foi objecto de intervenção da actividade da IGE *Efectividade da Auto-Avaliação*”..

1.2. Hipótese de Estudo

Os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino preferem que a IGE adopte uma abordagem típica da supervisão, em detrimento das abordagens de avaliação e inspecção.

1.3. Questões de investigação

1. Na opinião dos órgãos de gestão e dos professores a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE teve características de Supervisão, Avaliação ou Inspecção?
2. Na opinião daqueles, como deveria ser a abordagem da IGE nesta actividade?
3. Em que medida é que a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE veio a influenciar as escolas envolvidas?
4. A intervenção inspectiva no âmbito da EAAE foi utilizada pelos estabelecimentos de ensino para supervisão das suas práticas organizacionais e pedagógicas?

2. Metodologia

2.1. Modelo de Investigação

Em função do estudo realizado seguimos uma proposta metodológica de análise qualitativa e análise quantitativa. A utilização de uma abordagem mista com uso simultâneo de abordagens qualitativas e quantitativas é considerado como “possível, e, em alguns casos, desejável” (Bogdan e Bilken, 1994: 39). A habitual distinção entre investigação qualitativa e quantitativa refere-se a uma diferença importante em relação à colheita e análise dos dados. As abordagens qualitativas centram-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, enquanto que, as abordagens quantitativas concentram-se na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o objectivo de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas.

2.2. O Estudo de Caso como opção metodológica

No presente estudo, optámos pelo estudo de caso, porquanto ele permite estudar um determinado fenómeno em profundidade, identificando as interacções em presença.

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988 citado por Bogdan e Bilklen, 1994).

O estudo de caso corresponde a um modelo de análise intensiva, exaustiva, orientado por esquemas teóricos de orientação de recolha de dados e apoiando-se em hipóteses metodicamente construídas, que permite recorrer a técnicas variadas, das quais é possível a obtenção de informação diversificada, viabilizando o seu conhecimento e caracterização.

“A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações” (Bell, 2002: 23).

Pardal e Correia referem-se aos estudos de caso como “estudos que correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação em particular” (1995: 23). Num estudo de caso “o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo” (Lüdke e André, 1986: 19).

Nesta perspectiva, estamos em crer que o estudo de caso¹⁶ se adequa ao objectivo de desocultar o processo de Efectividade da Auto-Avaliação, tomando como caso de estudo a *Escola Ω*.

¹⁶ A literatura aponta ao estudo de caso algumas debilidades, designadamente a de não permitir generalizações (Bell, 2002: 24; Pardal e Correia, 1995: 24). Contudo, como afirmam Pardal e Correia “não é só o poder de generalização que dá cientificidade a uma metodologia” (1995: 24), mas o rigor com que é feito, havendo algumas generalizações possíveis de fazer a partir de um estudo de caso – “generalização naturalística”. Esta permite ao leitor relacionar o caso estudado com outros do seu conhecimento, estabelecendo relações e encontrando pontos comuns. Para Lüdke e André “a generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (1986, 19). Também Licínio Lima referindo-se à “generalização naturalística” afirma: “[...] outras acepções e modalidades de generalização são possíveis através do estudo de caso, na medida em que não se descure a análise dos contextos mais globais e com eles se relacione o contexto específico e concreto estudado e, ainda, na medida

2.3. Caracterização da Escola Ω

A escola onde desenvolvemos o trabalho de campo que sustenta o estudo empírico pertence à área geográfica da DREC e foi objecto da *Efectividade da Auto-Avaliação*.

Trata-se de um Agrupamento de Escolas, com pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos, a que atribuímos o nome fictício¹⁷ de *Escola Ω* .

O conceito de escola aqui utilizado refere-se, obviamente, à entidade organizacional educativa cuja expressão, enquanto unidade de gestão, é um agrupamento, congregador de uma única comunidade educativa.

A criação do Agrupamento data de 4 de Maio de 1999, sendo constituído pela escola dos 2º e 3º Ciclos (escola sede), 14 escolas do 1º ciclo e 6 jardins de infância, espalhado por uma área rural superior a 50 km², com dificuldades ao nível dos acessos e da mobilidade entre os diversos estabelecimentos.

Esta escola integra a rede pública e situa-se numa freguesia periférica de uma cidade do interior centro-norte. Esta realidade determina um meio social ambivalente, surgindo, a par de uma cultura tradicional, o avanço da urbanidade, reflexo da proximidade da cidade, da emigração e da influência dos média.

Apesar de próximo de um centro urbano, o Agrupamento está nitidamente inserido num meio onde coexistem dois grandes tipos de agricultura: a de autoconsumo e outra mais aberta ao mercado. Em termos industriais, existem pequenas unidades de cariz familiar das áreas de metalo-mecânica ligeira, têxteis e artesanato diverso.

Estamos perante um meio com potencialidades, mas desfavorável, havendo algumas aldeias com problemas de acessibilidade, que, associadas à insuficiência de um conjunto variado de infra-estruturas materiais, culturais e recreativas, dificultam a fixação na área.

Neste contexto, a Escola surge como um factor fundamental de desenvolvimento nas diversas vertentes, aumentando significativamente as expectativas das camadas mais jovens da população.

em que confira ao leitor a capacidade de ajuizar até que ponto o estudo realizado é semelhante, ou não, a outros que são do seu conhecimento” (1998: 30).

¹⁷ Do protocolo que estabelecemos com o órgão de Gestão, constava a garantia de anonimato da escola.

2.4. Métodos e Técnicas

Um Estudo de Caso desta natureza pressupõe uma escolha correcta das técnicas¹⁸ de recolha de dados e a sua cuidada e adequada construção, a fim de não perigar ou adulterar a veracidade do resultado de toda a investigação.

Pardal e Correia afirmam: “num estudo de caso, [...], o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições: inquérito por questionário, entrevista, análise documental, observação participante ... (1995: 23).

Assim, propomos como técnicas de recolha de dados a Entrevista e o Inquérito por Questionário.

As Entrevistas serão realizadas aos elementos do órgão de gestão, da Assembleia e da Equipa de Auto-Avaliação e os Questionários aplicados aos docentes do agrupamento de escolas em estudo.

Nas entrevistas realizadas procurámos conhecer as opiniões dos órgãos das escolas sobre o modelo de abordagem na implementação da actividade EAAE e os impactes desta actividade na escola.

Os questionários a aplicar junto dos docentes visa conhecer as representações que têm sobre a actividade e o impacto desta na qualidade da escola.

A escola foi seleccionada pela investigadora. Adoptou-se um procedimento de selecção deliberada dadas as características específicas do estudo.

Para levarmos a cabo esta investigação, definimos como campo de intervenção específico uma unidade de gestão, constituída por 25 estabelecimentos de ensino, que foi sujeita ao Programa de EAAE pela Inspecção-Geral da Educação (IGE).

¹⁸ O estudo de caso é caracterizado pela flexibilidade quanto às técnicas a utilizar. Almeida e Pinto (1995: 95) apontam a flexibilidade do estudo de caso como uma das suas principais características, que permite uma utilização ampla e livre de técnicas. Judith Bell (2002: 20) considera que: “Classificar uma pesquisa como quantitativa, qualitativa ou etnográfica, como inquérito ou investigação-acção, etc., não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo.”

Por uma questão de exequibilidade considerámos a unidade de gestão na zona geográfica de Viseu, sob a jurisdição da Delegação Regional do Centro (DREC) e da Delegação do Centro da Inspeção-Geral da Educação.

A Escola Ω possui um quadro de docentes constituído por cento e vinte e oito (128) docentes, dos quais 92 pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva, 29 do Quadro de Zona Pedagógica e 7 professores contratados, sendo frequentada por 1095 alunos.

As entrevistas foram formalmente organizadas através de um contacto prévio efectuado directamente pela investigadora, no qual se estabelecia a data, se explicitaram os objectivos da investigação e os assuntos a discutir. Os elementos visados foram entrevistados, individualmente, no mês de Abril, num gabinete da escola sede.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio e explícito dos participantes. Posteriormente foram colocadas em suporte de papel e validadas pelos respectivos entrevistados.. As entrevistas foram conduzidas de forma semi-estruturada, obedecendo a um formato comum e de acordo com os objectivos do estudo.

O questionário foi construído especificamente para este estudo. A versão inicial foi pré-testada com professores de outra escola. Após o teste piloto, foi elaborada uma versão final. Este questionário foi entregue a todos os docentes no mês de Abril.

O INQUÉRITO

O questionário é uma técnica de perguntar cuja génese se deu fora do âmbito da prática sociológica da pesquisa. Tratando-se de uma técnica de inquirir a sua origem deu-se em instâncias em que as respostas se tornavam imprescindíveis à prossecução de determinados objectivos.

Inicialmente lançado pelo Estado com o intuito de controlo político, evoluiu posteriormente para a forma de inquéritos sociais que visavam, através da objectividade dos números, reclamar as reformas sociais e económicas. No início do século XX surgem, na América, os Inquéritos de Atitudes e Opinião destinados a conhecer os mecanismos de formação de opinião para os manipular. Esta origem determina que nos dias de hoje, o

sociólogo ainda se depare com a conotação de controlo estatal, reforma social ou manipulação de comportamentos que o seu inquérito suscita.

Contudo, o inquérito é ainda a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral (Ferreira, 2002: 167).

Optámos por um questionário, composto por 22 questões, fechadas e abertas. As questões fechadas são apresentadas sob a forma de escala de intensidade de 5 graus e as questões abertas, na sua maioria, solicitam resposta facultativa. No seu todo tem 5 páginas A4. As várias questões foram agrupadas em torno de 7 temáticas: 1) caracterização, 2) participação no projecto EAAE, 3) características da intervenção inspectiva no âmbito do projecto EAAE, 4) influência da EAAE, 5) resultados da EAAE, 6) auto-avaliação da escola e 7) avaliação externa.

O questionário foi distribuído aos professores de todas as escolas do agrupamento em estudo, no mês de Abril, de acordo com o processo de distribuição e recolha previamente acordado com o presidente do conselho executivo e que consistiu em ser ele a fazer a sua entrega junto dos docentes. O local acordado para a devolução foi o gabinete do conselho executivo.

Este questionário foi respondido por 84 docentes, de ambos os sexos, o que corresponde a uma taxa de retorno que ronda os 66%.

A ENTREVISTA

É nossa pretensão conhecer as opiniões dos elementos dos órgãos das escolas (assembleia de escola, conselho executivo) e da equipa de auto-avaliação sobre o modelo de abordagem na implementação da actividade EAAE e os impactes desta actividade na escola. Como escrevem Bogdan e Biklen “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (1994: 134).

As entrevistas permitem recolher informação, difícil de obter de outra forma, visto que o investigador e o entrevistado são co-participantes, permitindo ao investigador

solicitar ao entrevistado que esclareça os seus pontos de vista. Também, tratando-se de um estudo em que se pretende estudar a interpretação feita pelos vários actores escolares dos processos de avaliação, a entrevista tem a potencialidade de dar a conhecer ao investigador aspectos relacionados com os significados atribuídos pelo entrevistado ao facto em causa, o que dificilmente seria conseguido através de outra técnica.

Judith Bell afirma: “Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer. A forma como uma resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada” (2002: 118).

Optámos pela entrevista semi-estruturada, uma vez que pretendemos triangular os dados recolhidos nesta com os dados obtidos através dos questionários, e este tipo de entrevista permitiu-nos alinhar os guiões com o questionário.

Construímos a amostra da entrevista recorrendo principalmente àqueles que na escola gozam do estatuto de informante privilegiado, sobretudo pela natureza das funções que desempenham que lhes permite um conhecimento mais aprofundado da escola.

Contactámos previamente os entrevistados, explicando-lhes os objectivos do estudo e garantindo-lhes o anonimato.

As entrevistas são compostas por questões agrupadas em torno de 7 temáticas: 1) caracterização, 2) participação no projecto EAAE, 3) características da intervenção inspectiva no âmbito do projecto EAAE, 4) influência da EAAE, 5) resultados da EAAE, 6) auto-avaliação da escola e 7) avaliação externa. Foram realizada de forma presencial e gravadas em suporte magnético. Posteriormente, já transcrita em suporte de papel, foram validadas pelos próprios.

Capítulo 6

A investigação empírica: apresentação e discussão dos resultados

A. CARACTERIZAÇÃO

I - INQUÉRITO

1. AMOSTRA

A amostra produtora de dados inclui docentes da educação e do ensino básico (pré-escolar, 1º, 2º, e 3º ciclos) de todos os estabelecimentos de ensino pertencentes ao agrupamento em estudo. A entrevista foi aplicada aos presidentes do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico, da Assembleia de Escola e a todos os elementos da Equipa de Auto-Avaliação da Escola.

A população respondente ao inquérito por questionário, corresponde a um total de 84¹⁹ docentes.

QUADRO I - IDADE

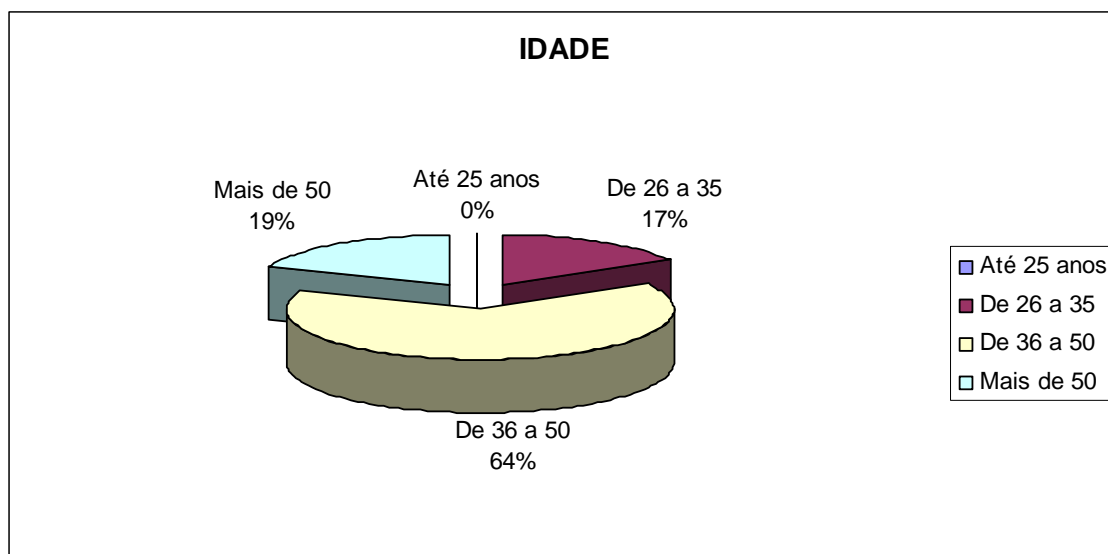
<i>Idade</i>	<i>n.º</i>	<i>%</i>
Até 25 anos	0	0%
26 a 35 anos	14	17%
36 a 50 anos	54	64%
Mais de 50 anos	16	19%
TOTAL	84	100%

Os docentes que constituem a nossa amostra apresentam idades compreendidas entre os 26 e mais de 50 anos, concentrando-se a maioria (64%) na classe 36-50 anos. Nenhum respondente tem 25 ou menos anos de idade e apenas 17% têm idades compreendidas entre os 26 e 35 anos.

A amostra é constituída por uma população maioritariamente madura, sendo que 70% dos respondentes têm mais de 36 anos de idade.

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por idade

¹⁹ Este número corresponde a 66% do total de docentes do agrupamento.



Evocando Huberman (2000: 47) e as suas teorias acerca do “ciclo de vida dos professores”, poderemos afirmar que a maioria da população encontra-se na fase apelidada de “Serenidade a afastamento afectivo” que Huberman associa menos a uma fase distinta na progressão na carreira e, mais a “um estado de alma”. Esta fase decorre de uma fase de questionamento²⁰ que conduz a uma certa serenidade, em que o docente se sente com o controlo completo da situação na sala de aula. Os estudos demonstram que, nesta fase, os professores são menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer seja de colegas, directores, ou alunos. Durante esta fase os níveis de ambição baixam, havendo uma diminuição do nível de investimento ao mesmo tempo que a sensação de confiança e serenidade aumentam.

²⁰ Fase denominada “diversificação, activismo e questionamento”. Este fase, posterior à entrada na carreira, caracteriza-se por uma certa “pujança” na vida profissional, em que os professores alargam a sua actividade pedagógica a um conjunto de experiências pessoais, procurando a diversificação da sua actividade na sala de aula e a uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam este desejo. O mesmo autor defende que depois de estabilizadas, as pessoas, já se sentem em condições de se tornarem críticas relativamente ao sistema. Neste sentido, “os professores nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas” (2000: 42).

QUADRO II - SEXO/NÍVEL DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Nível Sexo	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	TOTAL
Masculino	0 0%	4 20%	8 29%	12 43%	24 29%
Feminino	8 100%	16 80%	20 71%	16 57%	60 71%
TOTAL	8 100%	20 100%	28 100%	28 100%	84 100%

A maioria dos respondentes (71%) são do sexo feminino, o que vem de encontro às nossas expectativas já que a população docente nacional é maioritariamente do sexo feminino.

Efectivamente, verifica-se uma grande variação, em termos de sexo, da população docente. Tendo em conta que a *Escola Ω* é um agrupamento de escolas com pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB, estes resultados vêm de encontro ao expectável, porquanto, estudos anteriores têm demonstrado que quanto mais baixo é o nível de ensino maior é a percentagem de docentes do sexo feminino.

Conforme se encontra plasmado no Quadro II, a percentagem de docentes do sexo feminino é de 100% no pré-escolar, 80% no 1º Ciclo, 71% no 2º Ciclo e 57% no 3º Ciclo.

A variação verificada é estatisticamente significativa (a probabilidade observada é de 0,00).

QUADRO III – SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Situação profissional	n.º	%
Quadro de Escola (QE)	64	76%
Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	20	24%
Contratado	0	0%
TOTAL	84	100%

A amostra é constituída exclusivamente por docentes do Quadro, sendo que 76% pertencem ao Quadro de Escola e 24% ao Quadro de Zona Pedagógica.

QUADRO IV – NÍVEL DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Nível de ensino	n.º	%
Pré-escolar	8	10%
1º Ciclo	20	24%
2º Ciclo	28	33%
3º Ciclo	28	33%
TOTAL	84	100%

Quanto à distribuição por nível de educação e ensino, verifica-se que a maioria dos respondentes pertence aos 2º e 3º ciclos.

QUADRO V – GRAU ACADÉMICO

Grau académico	n.º	%
Bacharelato	0	0%
Licenciatura	78	93%
Mestrado	6	7%
Doutoramento	0	0%
TOTAL	84	100%

Os docentes que constituem a nossa amostra apresentam, maioritariamente (93%), o grau académico de licenciatura. Nenhum docente possui grau inferior àquele e 7% têm mestrado.

QUADRO VI – GRAU ACADÉMICO/NÍVEL DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Nível / Grau	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	TOTAL
Bacharelato	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Licenciatura	8 100%	20 100%	26 93%	24 86%	78 93%
Mestrado	0 0%	0 0%	2 7%	4 14%	6 7%
Doutoramento	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
TOTAL	8 100%	20 100%	28 100%	28 100%	84 100%

A totalidade dos docentes que leccionam no pré-escolar e no 1º Ciclo são licenciados. 7% dos professores do 2º Ciclo e 14% do 3º Ciclo possuem o grau académico de mestrado.

QUADRO VII – ANOS DE SERVIÇO NA ESCOLA

Anos de serviço nesta escola	n.º	%
Até um ano	0	0%
De 2 a 5 anos	32	38%
De 6 a 10	14	17%
Mais de 10	38	45%
TOTAL	84	100%

A totalidade dos inquiridos encontravam-se em funções na escola aquando da implementação do projecto EAAE.

A grande maioria (62%) da população da amostra exerce funções neste agrupamento há mais de 6 anos (17% de 6 a 10 e 45% + de 10).

QUADRO VIII - CARGOS DESEMPENHADOS

Cargos/Funções	n.º	%
Nenhum	36	43%
Director de Turma	18	21%
Coordenador de Departamento	2	3%
Coordenador de Departamento + Director de Turma	10	10%
Coordenador de Conselho de Docentes	2	3%
Coordenador de Escola	4	5%
Coordenador de Disciplina	8	10%
Membro da Assembleia	2	3%
Coordenador de Directores Turma	1	1%
Assessor do Conselho Executivo	1	1%
TOTAL	84	100%

Verifica-se que uma percentagem muito elevada (43%) dos docentes não desempenha qualquer cargo/função não lectiva.

O cargo desempenhado por um maior número de respondentes (31%) é o de Director de Turma.

A este propósito não podemos deixar de referir que apesar do aumento da importância atribuído ao desempenho de cargos de gestão intermédia (Costa, 1999), estes são, ainda, muitas vezes, desempenhados na base do recrutamento. Reportando-nos ao pensamento de Guerra (2001) e de Afonso (1994) a escassez de candidatos pode ser atribuída ao desinteresse pelas tarefas burocráticas que estes acarretam, aliada à falta de preparação nestas áreas.

II - ENTREVISTAS

1. AMOSTRA

Caracterização da amostra dos professores entrevistados

Funções exercidas	N.º	Participação na EAAE	Formação especializada
Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico	1	Preparação Entrevistado Acompanhamento	Curso de Valorização Orientada para a Administração Pública (INA)
Presidente da Assembleia de Escola	1	Preparação Entrevistado Acompanhamento	Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Psicologia da Educação
Equipa de auto-avaliação da escola (equipa designada pelo CP, de entre os coordenadores de departamento)	5	Preparação Entrevistado Acompanhamento	Nenhum destes docentes possui formação especializada
Total	7		

Como se conclui a partir da análise do quadro anterior, foram entrevistados os sete docentes que mais directamente participaram na EAAE, sendo que todos eles exercem funções de administração e gestão e de implementação do projecto de auto-avaliação da escola, o que, conjuntamente com o aspecto anterior, faz deles informantes privilegiados.

A EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO NA ESCOLA Ω

Para uma melhor compreensão dos dados apresentados, bem como a sua interpretação, apresentamos o essencial dos pontos fortes e fracos identificados e as recomendações constantes do relatório²¹.

Pontos Fortes:

“O ponto forte do(s) processo(s) de auto-avaliação reside na capacidade da própria Escola governar o seu processo de auto-descoberta, auto-reflexão e questionamento, a partir dos seus próprios recursos.”

Pontos Fracos:

“A Escola (...) desenvolveu acções de auto-avaliação parcelares.”

Recomendações/Propostas:

“Incorpore na sua estratégia de promoção dos objectivos e valores mecanismos que visem facilitar a sua apropriação, partilha e compreensão pelos diferentes parceiros e participantes envolvidos no processo de auto-avaliação (pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e outros);

Embora nesta fase tenha privilegiado o envolvimento do seu pessoal docente, procure incluir na equipa responsável pelo processo de auto-avaliação, tanto quanto possível, outros parceiros, que sejam a fase representativa de toda a comunidade educativa (pessoal docente e não docente, pais, alunos e outros);

Adopte mecanismos e processos que impulsionem o envolvimento diversificado dos actores interessados na acção educativa, ao nível da concepção, implementação, acompanhamento e revisão das prioridades dos planos de acção para a melhoria;

²¹ Os pontos fortes, os pontos fracos e as recomendações/propostas são transcritos do Relatório da Efectividade da Auto- Avaliação das Escolas (EAAE), da Escola Ω, da autoria da Inspeção-Geral da Educação (IGE).

Conceba e adopte indicadores e padrões de qualidade, por forma a dar maior objectividade à prestação do desempenho e dos resultados esperados, tirando partido do “Instrumento de Avaliação Final” que foi concebido internamente;

Diversifique, tanto quanto possível, os instrumentos de recolha de informação que permita maior fiabilidade e consistência ao processo de auto-avaliação (questionários, inquéritos, entrevistas e outros);

Prossiga o desenvolvimento e implementação de actividades de Benchmarking, de modo que, utilizando dados comparativos com escolas de nível semelhante, a Escola encontre outras organizações com as quais pode confrontar o seu desempenho organizacional. O objectivo de tal comparação é basicamente o de encontrar melhores formas de fazer as coisas, baseado nos bons resultados encontrados noutras organizações;

Pense o recurso ao aconselhamento externo de modo a poder trazer maior objectividade e saber técnico à avaliação do investimento da Escola e dos seus resultados;

Utilize todo o conhecimento e saber adquiridos parcelarmente com o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação ao nível dos projectos identificados pela Escola como mais-valias e na participação no projecto QPR para implementar um processo de auto-avaliação global da Escola.”

B. PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS (EAAE)

1. Participação directa no processo da EAAE

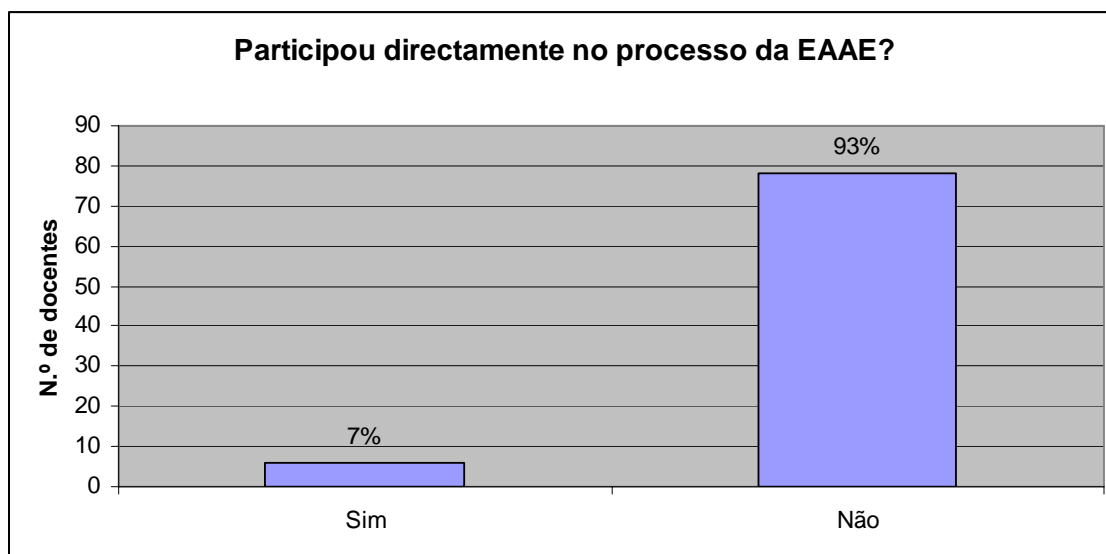
A intervenção da IGE, a aferição da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, enquanto actividade de meta-avaliação com uma filosofia própria, “cabe ao inspector questionar as estratégias de auto-avaliação escolhidas e o nível de exigência dos resultados alcançados, competindo ao interpelado comprovar a efectividade dos procedimentos e demonstrar a sua correcção e eficácia” (IGE, 2005: 4).

A actividade foi conduzida por uma equipa de dois inspectores, tendo como interlocutores privilegiados da *Escola Ω* os elementos dos órgãos de gestão e administração e os elementos ligados ao projecto de *Avaliação Interna da Escola* (equipa de auto-avaliação).

Estes interlocutores privilegiados foram por nós entrevistados, sendo que os restantes foram ouvidos através do inquérito por questionário.

Quisemos saber, dos respondentes ao questionário, o tipo de participação no projecto.

Gráfico 2– Participação no processo de EAAE



Para além do presidente da assembleia de escola, do presidente do conselho pedagógico, dos elementos do órgão de gestão e administração e dos elementos da equipa de auto-avaliação da escola, participaram directamente no processo 7% dos respondentes ao questionário, na qualidade de coordenadores de departamentos e coordenador de conselho de docentes. Estes 6 docentes (7%) foram entrevistados pela equipa de inspectores.

Os restantes docentes (93%) participaram de forma indirecta, como elementos da unidade de gestão.

2. Participação dos órgãos de administração e gestão na EAAE

A partir do momento em que a escola tomou conhecimento de que ia ser sujeita ao projecto *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, os órgãos de administração e gestão procederam à sua preparação e divulgação e a Equipa de Auto-Avaliação procedeu à organização e análise dos documentos existentes referentes à auto-avaliação da escola. Esta ideia está presente na entrevista que nos foi dada pelo Presidente do Conselho Executivo:

“A escola, através da equipa de auto-avaliação, (re)organizou todos os materiais existentes de forma a fornecer à IGE todas as informações que permitissem fazer a auto avaliação de uma forma o mais transparente, fiável e fidedigna possível. Nos órgãos de administração e gestão foram sensibilizados todos os actores educativos no sentido de estes colaborarem com a IGE, procurando sempre dar toda a informação solicitada. Só desta forma seria(á) possível detectar eventuais falhas e incongruências, em termos organizacionais, e assim agirmos em conformidade.”

Dos elementos representativos dos órgão de administração e gestão, foram por nós entrevistados os sete docentes que mais directamente participaram na EAAE, considerados os *informantes privilegiados*.

C. CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO INSPECTIVA NO ÂMBITO DO PROJECTO *EFFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS* (EAAE)

1. Características da intervenção inspectiva

QUADRO IX - A intervenção inspectiva no âmbito do Projecto EAAE teve características de:

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Facilitadora de uma escola aprendente	0 0%	6 7%	6 7%	16 19%	56 67%%	84 100%
“Visão” para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem	0 0%	2 2%	4 5%	42 50%	36 43%	84 100%
Apoio à avaliação e monitorização da escola	0 0%	2 2%	2 2%	42 50%	38 45%	84 100%
Identificação dos dispositivos de avaliação implementados pela escola	0 0%	0 0%	4 5%	74 88%	6 7%	84 100%
Avaliação externa como complemento da avaliação interna	0 0%	4 5%	10 12%	62 74%	8 10%	84 100%
Realização do diagnóstico da escola	0 0%	0 0%	6 7%	70 83%	8 10%	84 100%
Controlo da qualidade da escola	0 0%	10 12%	4 5%	64 76%	6 7%	84 100%
Identificar até que ponto a escola corresponde ao que se pretende dela	0 0%	12 14%	6 7%	60 71%	6 7%	84 100%
Aferir o que a escola diz fazer e o que efectivamente faz	0 0%	10 12%	6 7%	62 74%	6 7%	84 100%

Os dados obtidos mostram-nos que a esmagadora maioria dos respondentes considera que o projecto EAAE tem características de supervisão, avaliação e inspecção, sendo que as características de supervisão sobressaem sobre as outras.

A intervenção inspectiva no âmbito do projecto EAAE apresenta, segundo a perspectiva dos docentes, com concordância total, características de supervisão, caracterizando-se, em primeiro lugar, como *facilitadora de uma escola aprendente* (67%), seguindo-se o *apoio à avaliação e monitorização da escola* (45%) e a *“Visão” para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem*.

Quisemos saber se as imagens e representações que os docentes têm sobre a intervenção inspectiva no âmbito do Projecto EAAE teve características de:

- Supervisão (1, 2, 3)
- Avaliação (4, 5, 6)
- Inspeção (7, 8, 9)

Para tal, agrupámos os itens 1,2 e 3, pertencentes à mesma categoria (supervisão), num indicador agregado²².

QUADRO X - Características de supervisão: indicador agregado

<i>Indicador Agregado</i>	Supervisão	
Escalão mais fraco (7)	2	2%
8	2	2%
10	6	7%
11	2	2%
12	10	12%
13	22	26%
14	12	14%
Escalão mais forte (15)	28	33%
Totais	84	100%

Os resultados mostram que a intervenção no âmbito do projecto EAAE apresenta, na perspectiva da maioria dos docentes (73%), características de supervisão, sendo que 33% dos respondentes situa-se no escalão mais forte. Maioritariamente, os docentes consideram-na uma actividade *facilitadora da escola aprendente*, uma “visão” para a *melhoria do processo de ensino e aprendizagem* e um *apoio à avaliação e monitorização da escola*.

²² Novo indicador construído a partir de indicadores já existentes.

QUADRO XI - Características de avaliação: indicador agregado

<i>Indicador Agregado</i>	Avaliação	
Escalão mais fraco (9)	2	2%
10	4	5%
11	14	17%
12	54	64%
13	4	5%
Escalão mais forte (15)	6	7%
Totais	84	100%

Na categoria *avaliação*, maioritariamente (64%), os respondentes posicionam-se num escalão intermédio. Reconhecem existir características de avaliação, contudo, sem concordância total.

QUADRO XII - Características de inspecção: indicador agregado

<i>Indicador Agregado</i>	Inspecção	
Escalão mais fraco (6)	8	10%
8	2	2%
9	2	2%
10	6	7%
11	6	7%
12	52	62%
13	2	2%
14	2	2%
Escalão mais forte (15)	4	5%
Totais	84	100%

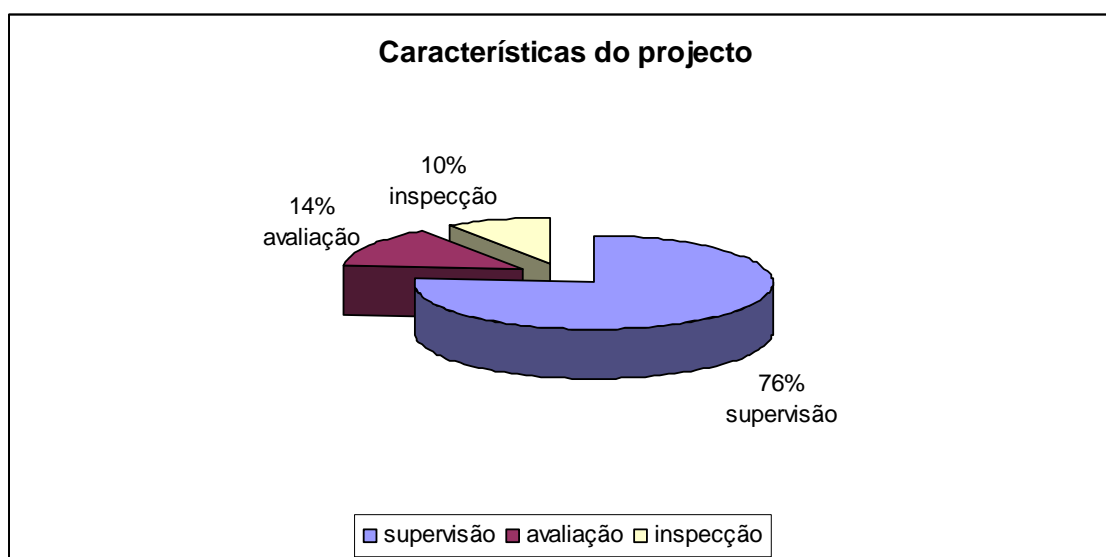
No que concerne à categoria *inspecção*, a maioria (62%) dos docentes posiciona-se num escalão médio/forte. Apesar de considerarem que a intervenção inspectiva teve, sobretudo, características de supervisão, identificam-lhe, também, características de inspecção.

Nesta actividade em concreto, a maioria dos docentes considerou o inspector como supervisor.

2. Características do projecto

Quisemos saber a opinião dos nossos respondentes relativamente às características do projecto EAAE. Para tal apresentámos-lhes definições de supervisão, avaliação e inspecção, de autores reconhecidos, e pedimos-lhes que, entendendo aqueles conceitos de acordo com as definições apresentadas, o enquadrassem numa daquelas características.

Gráfico 3– Considera que o projecto EAAE foi predominantemente: avaliação, supervisão ou inspecção



Variações das características da intervenção inspectiva pelas características dos respondentes

Características da Intervenção Inspectiva	Idade	Sexo	Ciclo
Graus de liberdade	4	2	6
X ₂ (Observado)	0,13	0,06	0,04
Probabilidade (observada)	0	0	0,01

Os resultados mostram que maioritariamente (76%) os docentes consideram que o projecto EAAE foi predominantemente supervisão.

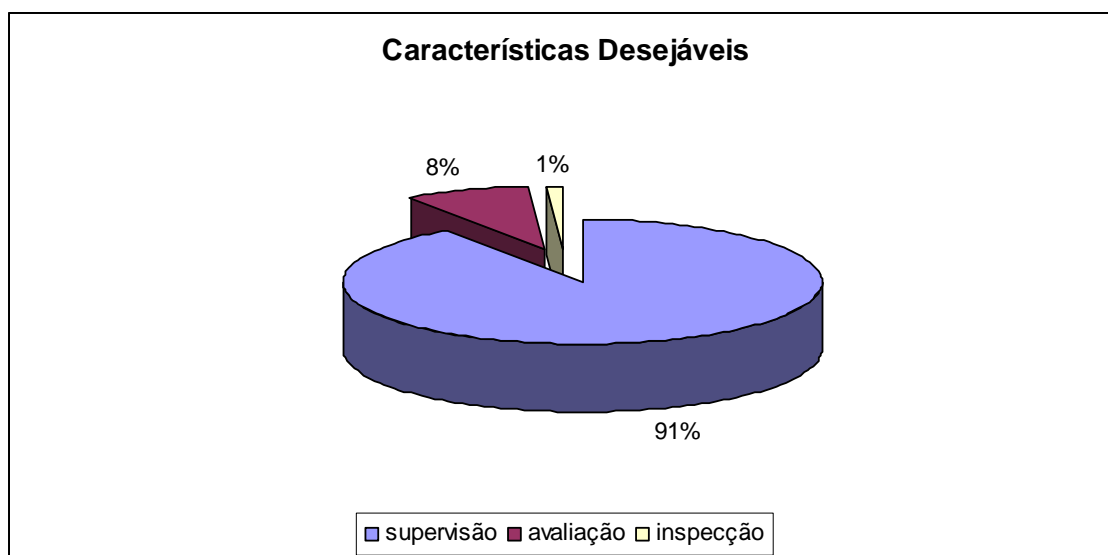
Recordemos que o projecto tinha como objectivo principal identificar qual era a efectividade da auto-avaliação que a escola fazia (auto-avaliação da qualidade do seu

funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos).

Efectivamente, os nossos respondentes consideraram que este projecto se destinava a supervisionar a auto-avaliação desenvolvida pela escola, com vista à sua melhoria.

3. Características desejáveis

Gráfico 4– Na sua perspectiva, que característica dominante deveria apresentar o projecto EAAE: avaliação, supervisão ou inspecção



A esmagadora maioria (91%) dos docentes é de opinião que este projecto deveria ter características de supervisão, como, segundo a maioria dos docentes, teve.

Cruzámos estes dados (características da intervenção inspectiva) com os que obtivemos a partir da análise das entrevistas, verificando-se que a opinião da totalidade dos entrevistados vem de encontro à da maioria dos inquiridos, considerando que a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE teve características de supervisão.

Na sua opinião, a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE teve características de Supervisão, Avaliação ou Inspeção?

Funções exercidas	Opinião
Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico	“Na minha opinião a intervenção da IGE teve características nitidamente de supervisão. Tendo em conta que o processo de auto-avaliação da escola em Portugal está a dar os primeiros passos, a supervisão terá de constituir a primeira etapa, só depois se justifica a avaliação e inspeção em forma mais adiantada.”
Presidente da Assembleia de Escola	“Supervisão”
Equipa de auto-avaliação da escola	“A intervenção da IGE teve características de supervisão, permitindo a reformulação dos dispositivos de avaliação.” “Já existia uma equipa que realizava a auto-avaliação da escola, sendo a intervenção da IGE uma “visão sobre” o que a escola já fazia” “Supervisão. Esta intervenção está de acordo com a nossa perspectiva.”

D. INFLUÊNCIA DO PROJECTO *EFFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS* (EAAE)

1. Influência da EAAE

QUADRO XIII – Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE permitiu que a escola melhorasse ao nível de:

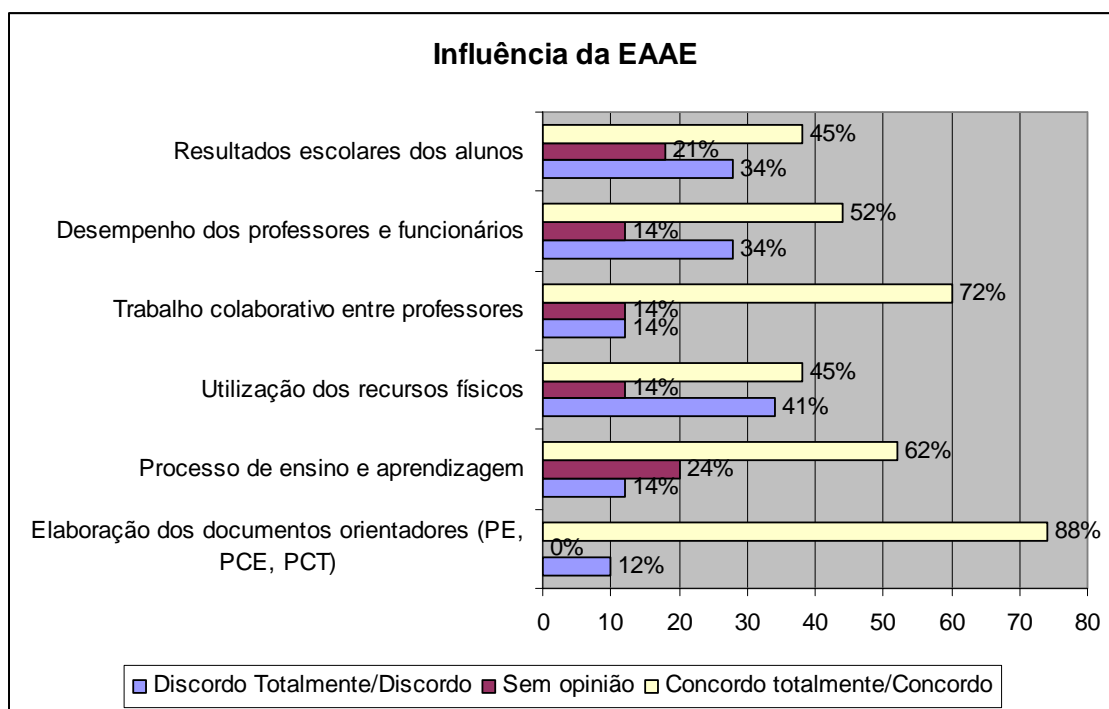
	Discordo Totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Elaboração dos documentos orientadores (PE, PCE, PCT)	0 0%	10 12%	0 0%	48 57%	26 31%	84 100%
Processo de ensino e aprendizagem	0 0%	12 14%	20 24%	52 62%	0 0%	84 100%
Utilização dos recursos físicos	0 0%	34 40%	12 14%	38 45%	0 0%	84 100%
Trabalho colaborativo entre professores	0 0%	12 14%	12 14%	58 69%	2 2%	84 100%
Desempenho dos professores e funcionários não docentes	0 0%	28 33%	12 14%	42 50%	2 2%	84 100%
Resultados escolares dos alunos	6 7%	22 26%	18 21%	36 43%	2 2%	84 100%

Da análise do quadro XIII, verifica-se que a maioria dos docentes afirma (concorda ou concorda totalmente) que a intervenção inspectiva da EAAE influenciou positivamente a escola, na medida em que contribuiu para que aquela melhorasse em diferentes aspectos.

Segundo os nossos respondentes, foi na elaboração dos documentos orientadores que a escola mais melhorou (concordaram 57% e concordaram totalmente 31%), logo seguido do trabalho colaborativo entre professores (concordaram 69% e concordaram totalmente 2%). Não apresenta tanta melhoria ao nível dos resultados dos alunos e da utilização dos recursos físicos.

Agrupámos as respostas concordantes e as discordantes para uma leitura mais fácil, que apresentamos no gráfico que se segue.

Gráfico 5– Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE permitiu que a escola melhorasse ao nível de:



Dos docentes respondentes ao questionário, a maioria considera que a EAAE contribuiu para a melhoria da qualidade da escola, isto é, que a implementação deste projecto contribuiu para que a escola melhorasse ao nível da elaboração dos documentos orientadores (88%), do trabalho colaborativo entre professores (72%), do processo de

ensino e aprendizagem (62%), do desempenho dos professores e funcionários não docentes (52%), dos resultados escolares dos alunos (45%) e da utilização dos recursos físicos (45%).

Os dados das entrevistas apontam no mesmo sentido, sendo que a totalidade dos entrevistados manifesta a sua concordância com a mais valia deste projecto, apontando os mesmos aspectos .

Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE veio influenciar a escola?

Funções exercidas	Opinião
Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico	<p>“Sou de opinião que a intervenção inspectiva, no âmbito do seu processo de supervisão, teve aspectos positivos, que já tiveram reflexos no dia a dia escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma maior sensibilização de toda a comunidade educativa para as questões ligadas à avaliação interna, já que está interiorizada a ideia que esta pode trazer mais qualidade à vida escolar; - Fez aumentar, quanto a mim, os níveis de colaboração/responsabilização, nomeadamente do pessoal docente e não docente, nas tarefas realizadas. - Aumentou a disponibilidade, em especial dos docentes, para apresentação de planos de acção para melhorar, por exemplo os níveis de sucesso e abandono escolar (planos da Matemática, Leitura...)..”
Presidente da Assembleia de Escola	<p>“(…) melhoramentos a nível de elaboração de documentos, trabalho colaborativo entre professores e desempenho de docentes e não docentes.”</p>
Equipa de auto-avaliação da escola	<p>“Verificou-se melhoramento ao nível da elaboração de documentos e mais trabalho colaborativo entre pares. Relativamente aos outros aspectos ainda não existem dados concretos que permitam uma análise objectiva.”</p>

O presidente do conselho executivo e do conselho Pedagógico dá ênfase à valorização da auto-avaliação da escola pela comunidade escolar, ao trabalho colaborativo e à apresentação de documentos com vista à melhoria dos resultados dos alunos. No mesmo sentido o presidente da assembleia de escola põe a tónica na elaboração de documentos e no trabalho colaborativo. Também os cinco elementos que constituem a equipa de auto-avaliação da escola consideram que as melhorias se verificaram, sobretudo, na elaboração de documentos e no trabalho colaborativo.

E. RESULTADOS DO PROJECTO EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS (EAAE)

1. Resultados da EAAE

QUADRO XIV – O projecto EAAE foi utilizado para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas no que diz respeito a:

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Definição dos objectivos	0 0%	8 10%	4 5%	62 74%	10 12%	84 100%
Avaliação da qualidade do trabalho	0 0%	6 7%	4 5%	64 76%	10 12%	84 100%
Implementação de medidas de melhoria	0 0%	4 5%	10 12%	56 67%	14 17%	84 100%
Desempenho do pessoal	0 0%	22 26%	8 10%	48 57%	5 7%	84 100%
Utilização dos recursos físicos	0 0%	24 29%	12 14%	46 55%	2 2%	84 100%
Linhas orientadoras e padrões de qualidade	0 0%	6 7%	24 29%	48 57%	6 7%	84 100%

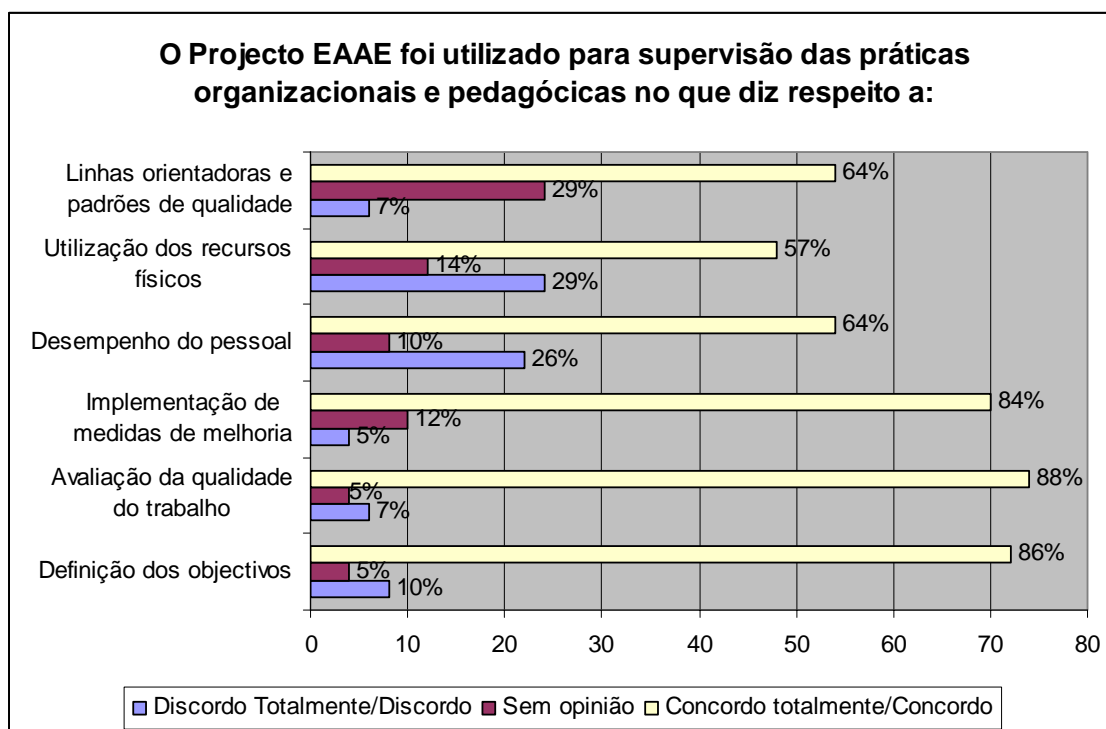
Na perspectiva da maioria dos inquiridos o projecto *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* foi utilizado para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas da Escola.

Tendo como referência um conjunto de domínios da actividade da escola, quisemos saber a opinião dos professores sobre os resultados da implementação da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (EAAE)*.

Os dados mostram-nos que a EAAE contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico. A Escola investiu, de acordo os próprios objectivos do projecto da IGE, na prossecução de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, visando o incremento da qualidade dos processos e dos resultados.

Agrupámos as respostas concordantes e as discordantes para uma leitura mais fácil, que apresentamos no gráfico que se segue.

Gráfico 6– Resultados da EAAE



Uma maioria muito significativa dos professores concorda que a EAAE produziu efeitos de melhoria, sobretudo ao nível da avaliação da qualidade do trabalho (88%), da definição dos objectivos (86%) e da implementação de medidas de melhoria (84%). Relativamente ao “desempenho do pessoal docente e não docente” e das “linhas orientadoras e padrões de qualidade”, são, também, a maioria dos docentes (64%), mas menos significativa, que considera existirem melhorias. Os aspectos relacionados com a “utilização dos recursos físicos” são os que reúnem menos concordância quanto à sua melhoria.

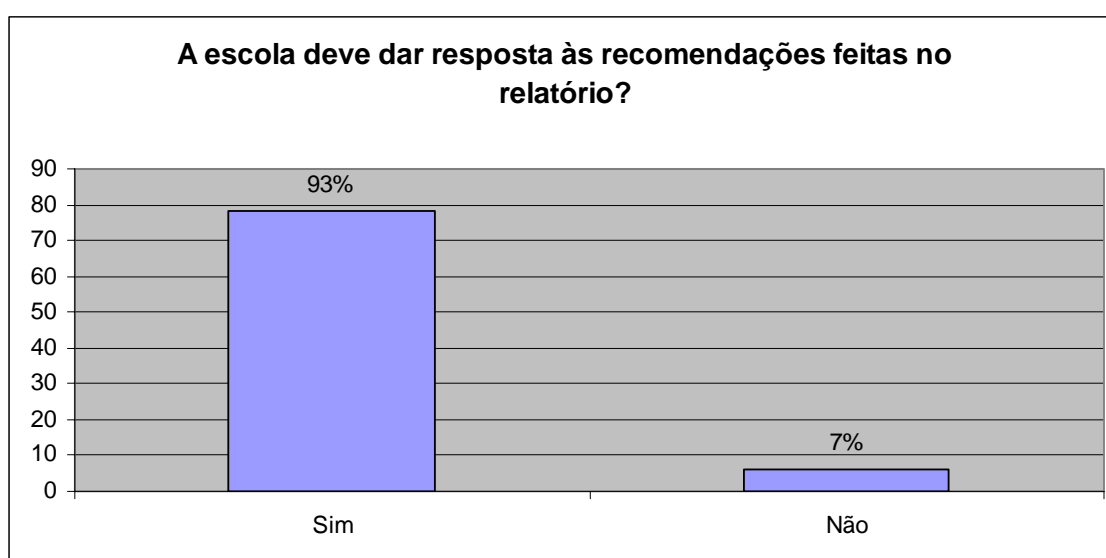
A Escola Ω reconhece a utilidade da auto-avaliação, tendo percebido a EAAE como um projecto de supervisão às práticas de avaliação interna desenvolvidas por si, com vista ao desenvolvimento qualitativo da organização escola.

Na perspectiva dos respondentes é a melhoria que subjaz à mudança, pelo que este projecto, da responsabilidade da IGE, veio introduzir mudanças na forma da Escola realizar a sua auto-avaliação, com melhorias ao nível dos diferentes campos de actuação da escola, traduzidos nas proposições apresentadas no questionário.

2. Propostas do Relatório da EAAE

2.1. Resposta às recomendações feitas no relatório

Gráfico 7 – A escola, através dos seus órgãos de direcção e das estruturas de orientação educativa, deve dar resposta às recomendações feitas no relatório da EAAE?

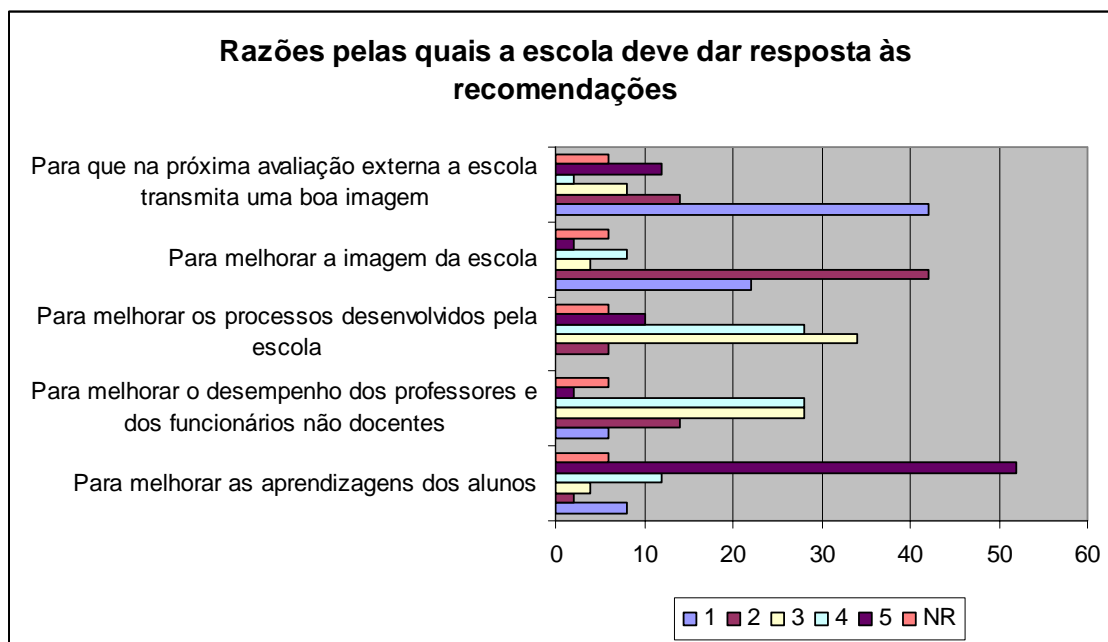


Os professores respondentes ao questionário afirmam conhecer o conteúdo do relatório produzido pela equipa inspectiva em resultado da EAAE.

As recomendações da IGE merecem a concordância de uma maioria significativa (93%) de inquiridos que referem que a Escola deve dar resposta às recomendações feitas no relatório. Inversamente, apenas 7% dos respondentes têm opinião contrária.

2.2. Razões

Gráfico 8 – Razões pelas quais a escola deve dar resposta às recomendações feitas no relatório da EAAE (grau de importância de 1 a 5 - 1=menos importante e o 5 =mais importante)



Procurámos saber quais as razões subjacentes à mudança decorrente da EAAE, bem como a valorização que os actores lhes atribuem. Assim, apresentámos um conjunto de razões para que a escola siga as recomendações da IGE e pedimos aos inquiridos que as hierarquizassem tendo em conta o grau de importância. Como podemos verificar através do gráfico 6, os respondentes consideram como mais importante a melhoria das aprendizagens dos alunos, com 62% dos inquiridos a considerarem-na a mais importante (nível 5).

A melhoria dos processos desenvolvidos pela escola merece, logo a seguir, níveis de concordância significativos, sendo que os professores concentraram as suas respostas no nível 4 (33%) e 3 (40%).

Melhorar o desempenho dos professores e dos funcionários não docentes é outra razão a que os inquiridos atribuem alguma importância, com 33% das respostas no nível 4 e a mesma percentagem (33%) no nível 3.

A razão que aparece mais desvalorizada é “para que na próxima avaliação externa a escola transmita uma boa imagem”, incidindo 50% das respostas no nível 1 (menos importante). Também a razão “melhorar a imagem da escola” é desvalorizada, concentrando-se as respostas no nível 2 (50%) e no nível 1 (26%).

Os nossos respondentes valorizam as razões ligadas à melhoria da escola, desvalorizando os aspectos relacionados com a imagem pública da escola.

Esta perspectiva da melhoria aparece também nas entrevistas, sendo que os entrevistados referem a sua concordância com as recomendações da IGE, associando essa concordância à melhoria da escola.

Utilização do Projecto

Funções exercidas	Opinião
Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico	<p>1. O EAAE foi utilizado para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas?</p> <p>“Sim. Após a intervenção da IGE, procuramos alterar algumas práticas educativas/organizativas, no sentido de ser desenvolvida uma cultura de escola promotora de mais autonomia, que se traduziu também em mais colaboração/ responsabilidade de todos os actores educativos. Este processo refletivo teve implicações do nível de (re)organização, reestruturação do PEA. Destaco o facto de a partir desta acção passarmos a definir, claramente, quais as metas em termos quantitativos, que pretendemos para o Agrupamento ao nível do sucesso e abandono escolares. No âmbito do PAA, passámos também a fazer uma avaliação mais sistemática de todas as actividades desenvolvidas, quer em termos de eficácia, quer em termos de eficiência.”</p> <p>2. Como é que o CE interpretou o relatório? E o CP?</p> <p>“O relatório elaborado pela IGE serviu, essencialmente, para, por exemplo, validar algumas práticas educativas/organizacionais já implementadas no Agrupamento, junto do PD e PND, dando assim mais credibilidade à política educativa interna desenvolvida pelos Conselhos Executivo e Pedagógico . Destaco o Projecto de Ocupação de Alunos(“aulas de substituição) que está a decorrer desde 2002/2003, que, na primeira fase de implementação, foi objecto de muita controvérsia interna e que a IGE considerou tratar-se de uma boa prática educativa. Este feedback permitiu aos órgãos de administração e gestão prosseguirem com este processo de auto-avaliação de forma mais segura e credível, incentivando e motivando todos os actores educativos, no sentido de organizarem as suas práticas educativas tendo por base o trabalho colaborativo /cooperativo.”</p> <p>3. A escola deve implementar as recomendações propostas no relatório?</p> <p>“Sim. Só desta forma é que se justifica a sua intervenção. Sou da opinião que este trabalho deveria ser feito de uma forma sistemática ao longo do tempo, pelo menos até que a organizações educativas assimilassem, consistentemente, rotinas e práticas de auto-avaliação/avaliação interna.”</p>

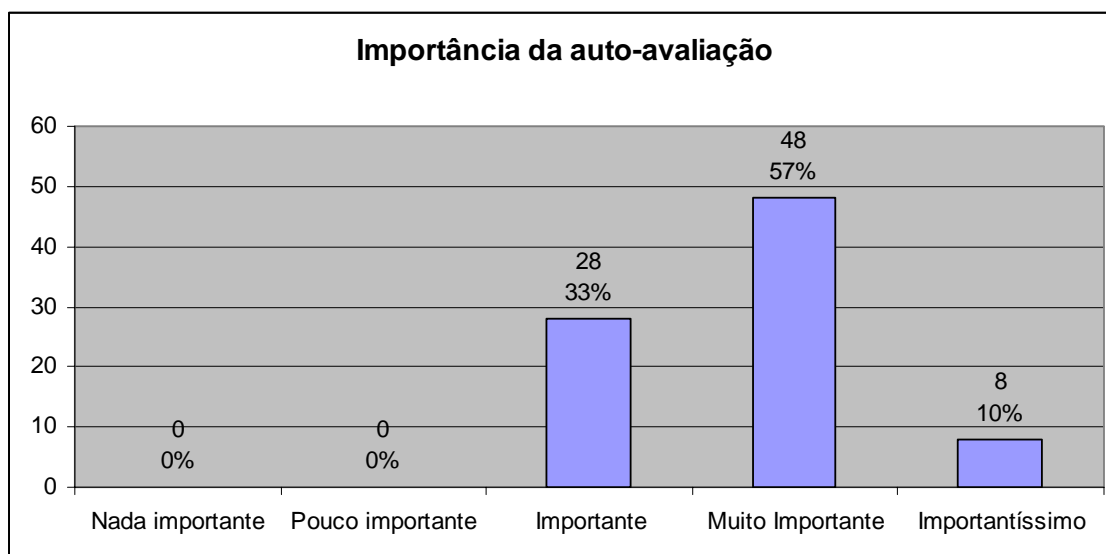
Presidente da Assembleia de Escola	<p>“O EAAE foi utilizado para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas no que diz respeito à definição de objectivos, avaliação da qualidade do trabalho, implementação de medidas de melhoria e desempenho dos docentes e não docentes.”</p> <p>“A escola reviu-se no relatório, aceitou as orientações e concordou com elas.”</p> <p>“A Assembleia procurou seguir todas as sugestões.”</p> <p>“(…) As recomendações encontram-se devidamente fundamentadas, para além disso, apontam o caminho para a melhoria.”</p>
Equipa de auto-avaliação da escola	<p>“Até ao momento a EAAE foi utilizada na redefinição de objectivos. A partir do relatório a equipa de auto-avaliação passou a elaborar uma lista de pontos fortes e pontos fracos, propondo acções com vista a melhorar os aspectos negativos e valorizando as boas práticas.</p> <p>“Este relatório foi muito útil para a reflexão das práticas implementadas.”</p>

F. AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA

A melhoria da escola é uma das finalidades subjacentes à EAAE, enquanto actividade de meta-avaliação. A implementação da auto-avaliação implica a integração de assunções acerca da importância e finalidades da auto-avaliação. Neste contexto, indagámos sobre o modo como os actores escolares valorizam a relação entre auto-avaliação e a melhoria da escola. Para isso, questionámos os professores sobre a importância que atribuem à auto-avaliação para a melhoria da escola. Quanto às finalidades da auto-avaliação, organizámos as proposições em função das várias lógicas que lhe estão subjacentes.

1. Importância da auto-avaliação

Gráfico 9 – Importância que atribui à auto-avaliação da escola para a melhoria da sua qualidade



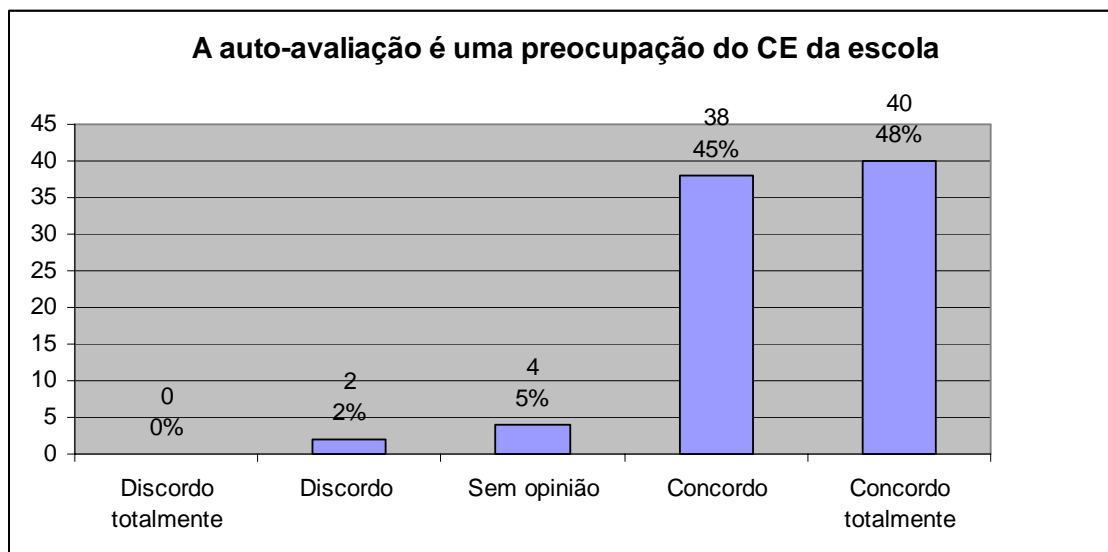
Relativamente à importância atribuída à auto-avaliação para a melhoria da escola, a totalidade (100%) dos respondentes consideram-na importante, sendo que 57% afirmam ser muito importante, 33% importante e 10% importantíssimo.

Verifica-se que a maioria (67%) dos nossos inquiridos consideram a auto-avaliação muito importante ou importantíssima para a melhoria da escola.

Estes resultados vêm de encontro ao plasmado no Relatório da EAAE. Nesse relatório a equipa inspectiva afirma: A Escola Ω “tem vindo a promover práticas de avaliação interna sobre o desempenho e os resultados atingidos nalgumas áreas do seu trabalho pré-definidas. (...) revelador da aptidão da Escola para identificar alguns dos seus principais problemas e reunir energias e recursos internos para desenvolver acções de melhoria, que visam estimular o sucesso educativo dos seus alunos mediante a criação das condições propícias à obtenção de melhores resultados. Em face do reconhecimento da utilidade da auto-avaliação, são apresentados novos desafios à Escola no sentido de acrescentar mais-valia ao seu trabalho para que desse modo possa atingir padrões de eficácia e eficiência consentâneos com os objectivos por si traçados.” (sublinhado nosso).

2. A auto-avaliação é uma preocupação do CE

Gráfico 10 – A auto-avaliação da escola é uma preocupação do CE da sua escola



Os dados mostram que a grande maioria (93%) dos nossos inquiridos considera que a auto-avaliação da sua escola é uma preocupação do Conselho Executivo.

Também a equipa inspectiva teve opinião concordante, quando afirma no Relatório da EAAE que: “A Escola tem a noção de que está a decidir e a trilhar o seu próprio caminho, muito por força das dinâmicas da liderança interna que tem facilitado as interconexões entre os parceiros e os participantes, promovendo a valorização das experiências e estimulando o prosseguimento das práticas.” (sublinhado nosso).

As respostas dos nossos entrevistados vêm, ainda, na mesma linha de pensamento, sendo unânimes em referir que a auto-avaliação é uma preocupação da liderança de topo (CE).

3. Finalidades da auto-avaliação

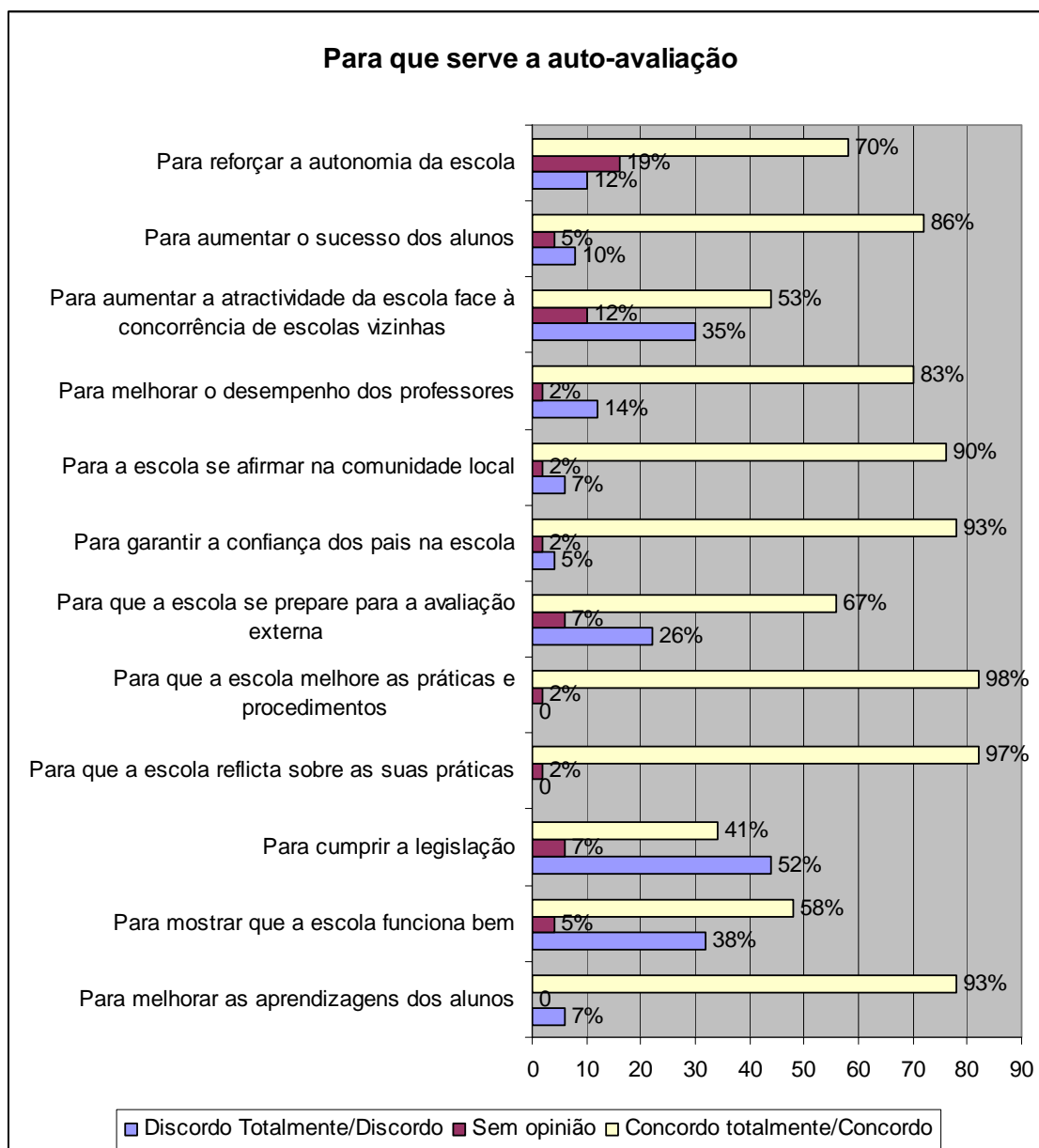
QUADRO XV – Finalidades da auto-avaliação

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Para melhorar as aprendizagens dos alunos	0 0%	6 7%	0 0%	38 45%	40 48%	84 100%
Para mostrar que a escola funciona bem	0 0%	32 38%	4 5%	40 48%	8 10%	84 100%
Para cumprir a legislação	0 0%	44 52%	6 7%	30 36%	4 5%	84 100%
Para que a escola reflita sobre as suas práticas	0 0%	0 0%	2 2%	38 45%	44 52%	84 100%
Para que a escola melhore as práticas e procedimentos	0 0%	0 0%	2 2%	40 48%	42 50%	84 100%
Para a escola se preparar para a avaliação externa	0 0%	22 26%	6 7%	42 50%	14 17%	84 100%
Para garantir a confiança dos pais na escola	0 0%	4 5%	2 2%	62 74%	16 19%	84 100%
Para a escola se afirmar na comunidade local	0 0%	6 7%	2 2%	60 71%	16 19%	84 100%
Para melhorar o desempenho dos professores	0 0%	12 14%	2 2%	64 76%	6 7%	84 100%
Para aumentar a atractividade da escola face à concorrência de escolas vizinhas	2 2%	28 33%	10 12%	36 43%	8 10%	84 100%
Para aumentar o sucesso dos alunos	0 0%	8 10%	4 5%	52 62%	20 24%	84 100%
Para reforçar a autonomia da escola	2 2%	8 10%	16 19%	50 60%	8 10%	84 100%

Se atentarmos no quadro XV, verificamos que os inquiridos valorizam a perspectiva da melhoria, ou seja, há uma clara concordância quanto às proposições que indicam a melhoria como finalidade da avaliação. De entre elas, as que merecem maior grau de concordância são as que valorizam a melhoria da escola.

Agrupámos as respostas concordantes e as discordantes para uma leitura mais fácil, que apresentamos no gráfico que segue.

Gráfico 11 – Finalidades da Auto-Avaliação



Relativamente às finalidades da auto-avaliação, a esmagadora maioria dos professores valoriza a perspectiva de melhoria da escola. Para 98% dos respondentes a auto-avaliação serve “para que a escola melhore as suas práticas” e, para 97%, para que reflecta sobre as mesmas.

Quanto à “melhoria das aprendizagens dos alunos” aparece, também, muito valorizada, sendo a concentração de respostas concordantes de 93%.

Outra finalidade enunciada prende-se com a afirmação da escola na comunidade local. As afirmações referentes à comunidade escolar (confiança dos pais e afirmação local) são muito valorizadas; já as proposições “para mostrar que a escola funciona bem” e “para aumentar a atractividade da escola face à concorrência de escolas vizinhas” são menos valorizadas, mas ainda com a concordância da maioria dos inquiridos. Interpretamos estes resultados como uma preocupação, por parte da escola, com os seus “clientes”, procurando a satisfação dos pais dos alunos em particular e da comunidade educativa em geral.

Tendo em conta a importância que o sucesso dos alunos assume na EAAE, expresso numa lógica da eficácia através dos resultados, verifica-se a concordância de uma maioria muito significativa dos respondentes quanto à importância da auto-avaliação para o sucesso dos alunos. Esta perspectiva da eficácia como finalidade da auto-avaliação merece a concordância de 86% dos inquiridos, e destes, 24% exprimem uma concordância total.

No que diz respeito à auto-avaliação como preparação da avaliação externa, verifica-se existir uma concordância significativa com esta finalidade. 67% dos inquiridos assume concordância com esta proposição, inversamente, apenas, 26% apresenta posição discordante. Os docentes vêem a auto-avaliação como preparação da avaliação externa, numa resposta às exigências do meio.

A avaliação anda associada às questões da autonomia das escolas. Esta relação merece concordância de 70% dos professores, que valorizam esta finalidade, sendo que 60% optam por “concordo” e 10% por “concordo totalmente”.

Outra finalidade considerada prende-se com a perspectiva da conformidade. Na opinião da maioria dos respondentes ao questionário, a auto-avaliação não assume o carácter de actividade para cumprir a legislação, ou seja, a perspectiva de conformidade como finalidade da auto-avaliação não tem a concordância da maioria (52%) dos respondentes.

Na triangulação destes dados com os resultados obtidos nas entrevistas, verifica-se que vão no mesmo sentido, sendo que os entrevistados valorizam do mesmo modo a auto-avaliação. A totalidade dos entrevistados consideram a auto-avaliação “muito importante”,

considerando-a o presidente do CE e do CP “extremamente importante”. Quanto às finalidades da mesma, as respostas concentram-se na perspectiva da melhoria, com enfoque na melhoria organizacional, sendo que o presidente do CE e do CP vê esta finalidade como meio de atingir a autonomia, finalidade almejada por si. Esta perspectiva encontra-se claramente plasmada nos excertos das respostas transcritos no quadro que se segue.

Auto-Avaliação da Escola	
Funções exercidas	Opinião
Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico	<p>“ A auto-avaliação é um processo de extrema importância para a vida das escolas. Só desta forma é que as organizações educativas poderão aspirar a patamares mais elevados de autonomia, que se quer responsável, e que vá de encontro aos verdadeiros problemas e necessidades detectadas num determinado contexto escolar.”</p> <p>“Tanto o CE como o CP têm sido os órgãos de administração e gestão que mais têm incentivado e implementado a avaliação interna, que em termos de concepção e monitorização, procurando sempre que este processo seja transparente e imparcial.”</p> <p>“A auto-avaliação da escola serve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Incentivar, responsabilmente, a participação/colaboração de todos os actores educativos; 2 - Desenvolver a autonomia da escola; 3 – Dar mais qualidade às práticas organizativas.”
Presidente da Assembleia de Escola	<p>“A auto-avaliação é muito importante.”</p> <p>“A AE procura integrar os resultados da auto-avaliação nas propostas que faz e na avaliação intermédia do Projecto Educativo”.</p> <p>“A auto-avaliação da escola serve, sobretudo, para que a escola reflita sobre as suas práticas e para as melhorar.”</p>
Equipa de auto-avaliação da escola	<p>“A auto-avaliação é muito importante para a melhoria da qualidade da escola. “</p> <p>“É uma preocupação do CE e do CP.”</p>

Em conclusão, poderemos afirmar que os nossos respondentes valorizam a auto-avaliação como instrumento para a melhoria da escola e para a eficácia organizacional, com vista ao desenvolvimento da autonomia. A auto-avaliação é importante quer ao nível da narrativa quer ao nível da actividade organizacional.

Apesar da equipa inspectiva considerar que a escola apenas desenvolve “acções de auto-avaliação parcelares (por via dos projectos implementados)”, devendo “encontrar um processo global de auto-avaliação”, os professores assumem que a auto-avaliação é já uma actividade institucionalizada, assumida por todos.

G. AVALIAÇÃO EXTERNA

Pretendendo conhecer o modo como os professores vêem a avaliação externa, pedimos aos nossos respondentes que manifestassem a sua opinião quanto a um conjunto de proposições. Demos como referência a *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*.

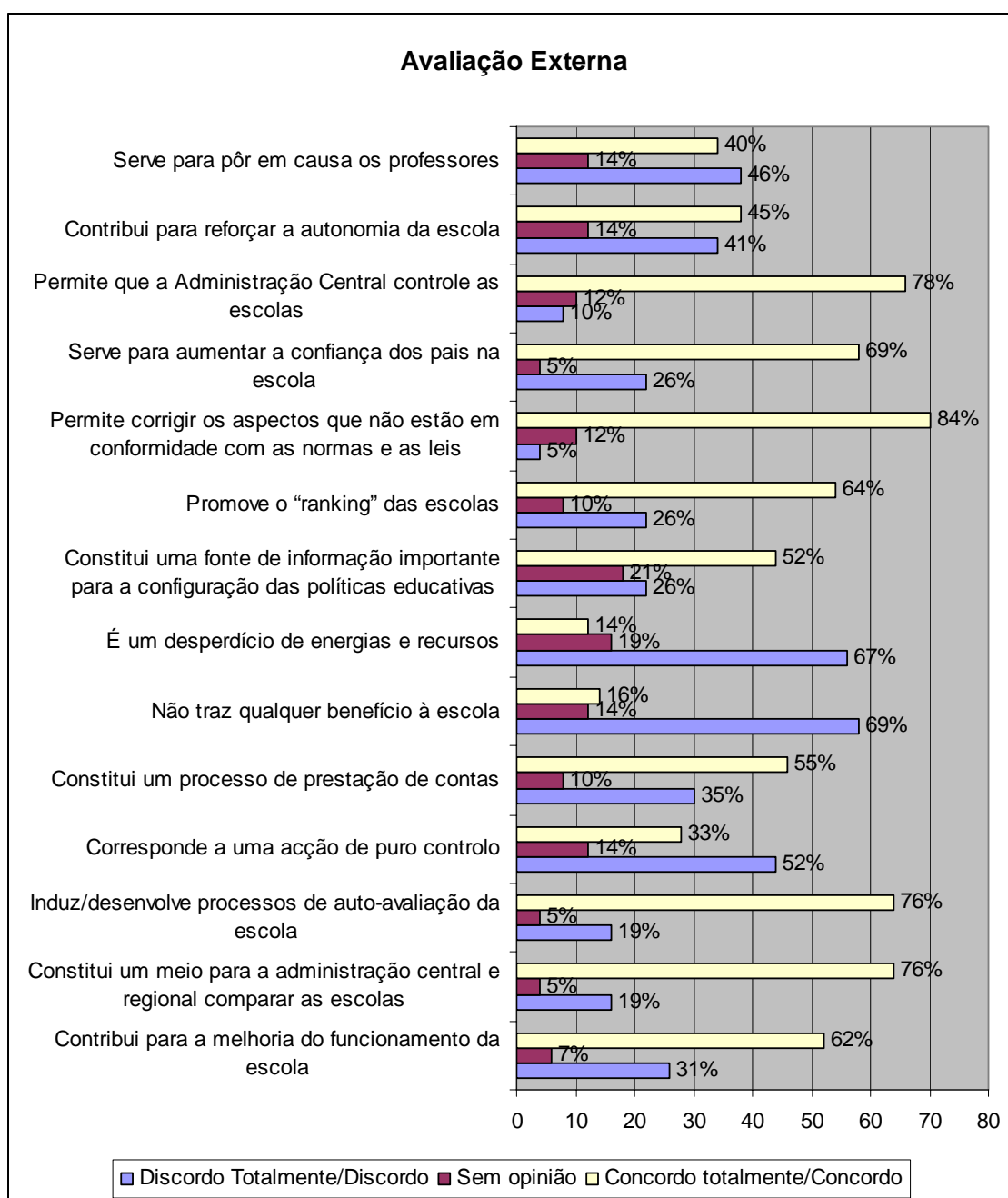
QUADRO XVI – Qual o valor que atribui à avaliação externa da escola?

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente	Totais
Contribui para a melhoria do funcionamento da escola	2 2%	24 29%	6 7%	50 60%	2 2%	84 100%
Constitui um meio para a administração central e regional comparar as escolas	4 5%	12 14%	4 5%	54 64%	10 12%	84 100%
Induz/desenvolve processos de auto-avaliação da escola	0 0%	16 19%	4 5%	54 64%	10 12%	84 100%
Corresponde a uma acção de puro controlo	0 0%	44 52%	12 14%	22 26%	6 7%	84 100%
Constitui um processo de prestação de contas	2 2%	28 33%	8 10%	42 50%	4 5%	84 100%
Não traz qualquer benefício à escola	10 12%	48 57%	12 14%	12 14%	2 2%	84 100%
É um desperdício de energias e recursos	8 10%	48 57%	16 19%	12 14%	0 0%	84 100%
Constitui uma fonte de informação importante para a configuração das políticas educativas	0 0%	22 26%	18 21%	38 45%	6 7%	84 100%
Promove o “ranking” das escolas	2 2%	20 24%	8 10%	48 57%	6 7%	84 100%
Permite corrigir os aspectos que não estão em conformidade com as normas e as leis	0 0%	4 5%	10 12%	66 79%	4 5%	84 100%
Serve para aumentar a confiança dos pais na escola	0 0%	22 26%	4 5%	56 67%	2 2%	84 100%
Permite que a Administração Central controle as escolas	0 0%	8 10%	10 12%	54 64%	12 14%	84 100%
Contribui para reforçar a autonomia da escola	4 5%	30 36%	12 14%	36 43%	2 2%	84 100%
Serve para pôr em causa os professores	14 17%	24 29%	12 14%	22 26%	12 14%	84 100%

A avaliação externa, segundo os respondentes, contribui para a melhoria do funcionamento da escola, constitui uma mais valia importante para a escola, induz/desenvolve processos de auto-avaliação da escola e constitui um processo dos gestores prestarem contas e de promover a competição entre escolas.

Agrupámos as respostas concordantes e as discordantes para uma leitura mais fácil, que apresentamos no gráfico que segue.

Gráfico 12 – Finalidades da Auto-Avaliação



Como podemos constatar pelos dados apresentados, maioritariamente os respondentes manifestam a sua concordância relativamente às preposições que indicam a melhoria, pelo que inferimos que assumiram a função de melhoria da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*.

Outra das funções atribuídas à avaliação externa é a de servir a perspectiva de mercado educativo, na qual a avaliação surge como instrumento ao serviço da competição entre escolas e da escolha da escola pelos pais. Os dados obtidos a partir do questionário mostram-nos haver concordância com esta perspectiva.

A prestação de contas é outra finalidade evidente nos dados dos questionários. A maioria dos respondentes reconhece o direito da administração em saber o que se passa, associando este conhecimento à regulação do sistema.

O reforço da autonomia da escola merece a concordância de 45% dos inquiridos, sendo que 41% discorda. Estes resultados levam-nos a concluir que os professores não concordam de forma evidente que a avaliação externa promova a autonomia da escola. Contudo, quando entrevistamos os gestores estes apresentam a autonomia como a principal finalidade desta avaliação.

A perspectiva da conformidade surge como o aspecto mais valorizado pelos professores. As respostas evidenciam que a *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* permite “corrigir os aspectos que não estão em conformidade com as normas e as leis”.

No que diz respeito às finalidades da avaliação externa, os dados obtidos mostram que a perspectiva de melhoria emerge, também, com ênfase nas entrevistas. Os entrevistados assinalam a melhoria como grande finalidade da avaliação externa, com vista à certificação de qualidade e autonomia. A avaliação é apresentada como um instrumento para garantir a qualidade da escola, sendo que esta se consegue melhorando o que está mal.

O efeito da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* seria mais para legitimar os procedimentos da escola no sentido da certificação da qualidade, numa lógica de mercado, desencadeando mecanismos de escolha de escola.

Os excertos das entrevistas apresentados no quadro que se segue são demonstrativos desta perspectiva.

Avaliação Externa

Funções exercidas	Opinião
Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico	“A avaliação externa é muito importante na medida em que permite validar ou não as práticas educativas internas. Só desta forma é possível caminhar no sentido de uma verdadeira escola de qualidade. Numa fase mais avançada a avaliação externa permitirá passar para a atribuição de “Certificados de Qualidade”, à semelhança daquilo que já se faz ao nível empresarial.”
Presidente da Assembleia de Escola	“Muito importante.” “Permite corrigir os aspectos que não estão em conformidade com a norma.” “Contribui para a melhoria do funcionamento da escola.”
Equipa de auto-avaliação da escola	“É importante, visto fornecer indicações no sentido de melhorar as práticas.”

O cruzamento da avaliação externa com a avaliação interna constituirá, segundo os nossos respondentes, uma mais valia na qualidade do desempenho da escola.

Os docentes apoiam a auto-avaliação e a avaliação externa, aceitando-se sem reservas o modelo de avaliação externa implementado pela IGE – *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*.

CONCLUSÃO

A Inspeção foi, ao longo da sua história, assumindo diferentes funções (controlo, aferição, inspecção, acção disciplinar, auditoria, avaliação, supervisão, acompanhamento, apoio técnico) de acordo com as orientações políticas vigentes e as actividades desenvolvidas. “A predominância destas funções tem decorrido de opções governamentais pouco claras, de alterações de governo, de flutuações no seio das equipas dirigentes da Inspeção e da influência de organismos supra-nacionais como a SICI (*Standing International Conference of Inspectorates*), num quadro de crescente globalização.” (Ventura, 2007: 60).

No actual contexto do sistema educativo português de progressiva descentralização (centrando as políticas educativas nas organizações escolares) a Inspeção-Geral da Educação assume um papel nuclear de natureza supervisora, numa perspectiva integradora da acção de supervisão da educação, contemplando, para além do papel de orientação da acção docente, as vertentes de controlo, de mediação, de assessoria e de avaliação.

O projecto *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas*, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação, procura constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pela escola.

Propusemo-nos no início deste trabalho perseguir o objectivo que consistia em interpretar a resposta das organizações escolares, através dos seus actores, relativamente às características de intervenção da Inspeção-Geral da Educação e preferências dos estabelecimentos de ensino no que respeita aos diferentes formatos – supervisão, avaliação, inspecção – na implementação da actividade da Inspeção Geral da Educação *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* (EAAE) e qual o seu impacte no desenvolvimento organizacional e qualidade de escola. Neste sentido, procurámos identificar as características de operacionalização da actividade no terreno, de perceber os benefícios e os inconvenientes da sua aplicação, de descobrir as opiniões dos protagonistas do processo.

Desenvolvido o trabalho foi-nos possível retirar algumas conclusões:

1. O modelo de abordagem utilizado pela IGE na implementação da actividade *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* apresentou características de supervisão, em detrimento das características de avaliação ou inspecção.

No contexto de progressiva descentralização, em que o local passa a ser considerado como o centro das políticas educativas, a IGE assume progressivamente um papel nuclear de natureza supervisora. Este paradigma de inspecção conduz ao conceito de supervisão relacionado com inspecção.

Efectivamente, este projecto insere-se em modelos de acção inspectiva no domínio da supervisão, contudo, e apesar da existência destas actividades, segundo um estudo apresentado por Digner Costa verifica-se que a Inspecção-Geral da Educação “mantém intacta a preferência pela realização de acções de controlo e de verificação normativa, associadas a um avultado nível de execução de intervenções de natureza disciplinar nas escolas, com elevada incidência na área do pessoal (2003: 464).

Os modelos de acção inspectiva no domínio da avaliação das escolas surgiram num período caracterizado por políticas educativas que assumiam a escola enquanto organização, considerada o centro das políticas educativas. Neste domínio foram implementados os programas de *Avaliação Integrada*, de *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* e, actualmente, a *Avaliação Externa*.

2. A implementação do programa da *Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* contribuiu para o desenvolvimento organizacional e pedagógico da escola Ω , valorizando uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico, ligado à melhoria da escola.

A melhoria dos processos de auto-avaliação da escola consubstancia a valorização da organização escolar. Essa melhoria é assumida ao nível da elaboração dos documentos orientadores, do trabalho colaborativo entre professores, do processo de ensino e aprendizagem, do desempenho dos professores e funcionários não docentes.

A colaboração entre docentes tem sido considerada (Hargreaves, Nóvoa, Alarcão, Rocha, Oliveira, Correia) como uma estratégia conducente à melhoria do ensino e à qualidade e eficácia da organização escolar. Fullan (1991) considera que nenhuma

mudança significativa se observará nas escolas se o modo como os professores trabalham não se alterar profundamente, e não se quebrar o seu tradicional isolamento físico e psicológico, através do trabalho colaborativo e da prática da reflexão.

As novas políticas educativas de tendência gerencialista, fundadas na autonomia e na avaliação, correspondem a uma “revalorização” da escola pública perante a classe média, que já não identifica o acesso à escola como uma forma de mobilidade social (baseada nos diplomas), na medida em que, a escolas de massas respondeu a esta pretensão, exigindo, agora, uma escola de “excelência”. (Cfr. Afonso, 2002: 100).

No entender de Natércio Afonso (2002), se a execução da avaliação de desempenho das organizações escolares é uma questão técnica, o destino dado aos resultados obtidos configura uma questão política, uma vez que os cidadãos têm o direito de conhecer os juízos de avaliação formulados e de ter garantias quanto à idoneidade da informação que é produzida.

Estando a avaliação associada à lógica gerencialista patente nas novas políticas educativas, a sua função não se cinge à prestação de contas pública, aliando-se a um papel de melhoramento e desenvolvimento organizacionais, na medida em que poderá estar na base da mudança das práticas escolares.

De acordo com Lafond (1998), a avaliação dos estabelecimentos de ensino deve enveredar por duas vias, a auto-avaliação (como forma de avaliação interna) e a avaliação externa. Estas vias não são “antinómicas” mas, sim, complementares. A avaliação não deve ser entendida como um benefício exclusivo de quem manda avaliar mas, apropriada pelo estabelecimento de ensino que é objecto desta avaliação.

A avaliação pode ser entendida como uma forma de controlo e de prestação de contas ou estar associada à melhoria e conhecimento da escola, assumindo um carácter formativo. Enquanto o primeiro aspecto se centra na avaliação externa realizada por entidades independentes, a avaliação enquanto forma de alcançar o conhecimento e a melhoria socorre-se dos sistemas de auto-avaliação e avaliação interna que podem ser complementados pela avaliação externa. Assim, no entender de Clímaco (2002), a avaliação pode constituir-se como uma estratégia de inovação, a partir do “feedback” que as entidades exteriores à escola fornecem no decurso de uma avaliação externa.

Clímaco (2002: 60) considera que, se por um lado, não se pode “mitificar” a avaliação como estratégia decisiva no conhecimento e desenvolvimento da escola, por outro lado, não se pode subestimá-la com base na desconfiança dos resultados obtidos, por “insuficiência instrumental” ou falta de “suporte empírico”.

Natércio Afonso (2002: 103), defende que a execução da avaliação externa requer um conhecimento especializado pelo que “exige um corpo profissional com formação avançada e estatuto próprio”. Assim, a IGE ou qualquer outra entidade criada para o efeito deve “assumir a forma de um instituto público, com autonomia, um corpo próprio de profissionais e o dever de reportar publicamente”.

No caso concreto do nosso estudo, a *Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* foi percebido como um projecto de supervisão às práticas de avaliação interna desenvolvidas pela Escola, com vista ao desenvolvimento qualitativo da organização. Este projecto introduziu mudanças na forma da Escola realizar a sua auto-avaliação, com melhorias ao nível dos diferentes campos de actuação.

3. O programa *Efectividade da Auto-Avaliação* da Inspecção-Geral da Educação foi reconhecido pelos actores escolares como verdadeiro contributo na promoção da qualidade da escola, valorizando as suas características de supervisão (em detrimento das características de controlo, inspecção, avaliação).

Apesar do carácter dúbio do conceito de qualidade em educação salientado por diferentes autores (Lemos, 2002, Alves Pinto, 2002, Amiguinho, 2002), Lemos (2002, p.89) considera que este é um conceito político, que deriva, fundamentalmente, das abordagens políticas e, por vezes, das abordagens sociológicas. Sendo a qualidade em si, um conceito difuso, torna-se ainda mais difuso quando aplicado à educação, pelo que, a sua utilização por decisores políticos, académicos e professores se pode tornar problemática.

Assim, Lemos (2002) considera que o problema da qualidade deve ser colocado, não relativamente às características das escolas, dos professores ou dos alunos, mas sim, relacionado com as expectativas em relação ao que eles devem ser.

Todavia, numa tentativa de clarificação deste conceito, reportamo-nos à definição de qualidade apresentada por Abreu (2002, p.200) que a concebe, no que diz respeito, aos indivíduos, isoladamente considerados, ou aos grupos sociais ou de organizações mais ou menos complexas, em que esta “*não decorre apenas dos resultados ou dos produtos dessas actividades mas sobretudo do modo como são alcançados*. A clarificação do que se entende por qualidade requer que se proceda à *análise das relações* entre as *finalidades* (objectivos ou metas) das actividades das pessoas e das organizações, e os *meios* (recursos e processos) pelos quais essas finalidades são prosseguidas e alcançadas”.

Como tivemos oportunidade de frisar no nosso trabalho, o papel da Inspeção foi-se modificando ao longo do tempo, acompanhando o sentido das políticas educativas. Assim, enquanto a administração educativa se manteve centralizada, a inspecção protagonizou um papel essencialmente de controlo, garantindo, deste modo, a conformidade no funcionamento das escolas. A partir do momento em que o local começa a emergir como o centro das políticas educativas num contexto de uma descentralização progressiva da administração educativa e de apropriação de mais autonomia pelas escolas, a inspecção assume cada vez mais características de supervisão.

A investigação desenvolvida neste estudo mostra a importância das actividades desenvolvidas pela inspecção com características de supervisão no contexto actual das políticas educativas, sendo que, também as escolas se mostram valorizadas com estas actividades.

Neste sentido, pelo Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho, é acrescida às funções inspectivas tradicionais, a função de participação no desenvolvimento do processo de avaliação das escolas.

BIBLIOGRAFIA

- Abbot, A., (1988), *The Sistem of Professions - an essay on the division of expert Labor*, University of Chicago Press.
- Afonso, A., (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A., (2000), “Políticas Educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas” in *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Catani, A., et Oliveira. R., (orgs.), Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Afonso, A., (2002a), “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional”. In Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A., (2002b). “O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata”. In Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso (2000). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A., (2002c). “A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada Entre o Velho e o Novo Espaço Público”. In Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso (2000). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, N., (1994), *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N., (1999a), “A Autonomia e a Avaliação do Desempenho das Escolas Públicas”, in *Autonomia e Gestão das Escolas, Aprender*, n.º23 (Policopiado).
- Afonso, N., (1999b), “A Inspeção-Geral da Educação e as Transformações do Sistema Educativo”, *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- Afonso, N., (1999c). “A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa”. *Inovação*. Vol.12, nº.3, Lisboa, IIE.
- Afonso, N., (2000a), “O Novo Modelo de Gestão em Jeito de Entrevista com Natércio Afonso”, in *Informação*, Ano 8 – nº.1, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- Afonso, N., (2000b), “O Novo Modelo de Gestão em Jeito de Entrevista com Natércio Afonso”, in *Informação*, Ano 8 – nº.1, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação
- Afonso, N., (2002a). “Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola”. In Jorge

- Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N., (2002b). “A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado”. In CNE (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, N., (2003). “A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da Escola Pública”. In João Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.
- Alaiz, Vítor, Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., (org.) (1996), *Formação reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.
- Alarcão, I.; SÁ-CHAVES, I, (1994), *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação*.
- Alarcão, I., (org.) (2001), *Escola reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., (org.) (2001), *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto, Porto Editora.
- Alarcão, I.; TAVARES, J., (2003), **Supervisão da Prática Pedagógica**, Coimbra, Almedina.
- Albarelo, Luc *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alexandrino, J., (2000), *O Regime de Autonomia das Escolas e o Estatuto dos Alunos (A Reforma de 1998): Questões de Constitucionalidade*, Lisboa, Faculdade de Direito, (texto policopiado).
- Almeida, João Ferreira de e Pinto, José Madureira (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Antunes, Fátima (2001). “Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas”. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (orgs.) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

- Alonso, L., et all (2001), *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, texto policopiado.
- Apple, M., (2001), *Educação e Poder*, Porto, Porto Editora.
- Azevedo, J., (org.), (2002), *Avaliação das Escolas – Consensos e divergências*, Porto, Asa.
- Báez de La Fe, B., (1994), “El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa”, in **Descentralización Educativa**, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 4, Enero-Abril 1994, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie04a04.htm>.
- Ball, S., (1994), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, MEC.
- Ball, S., et Van Zanten, A., (1998), “Logiques de Marché et Éthiques Contextualisées dans les Systèmes Scolaires Français et Britannique”, in *Education et Sociétés*, 1.
- Ball, S., (2001), *La Micropolítica de la Escuela – Hacia una teoria de la organización escolar*, Barcelona, Paidós – M.E.C.
- Bardim, L., (1977), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barroso, J., et Pinhal, J.(Org.), (1996), *A Administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*, Lisboa, Edições Colibri.
- Barroso, J., (1996), “O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída”, in *O Estudo da Escola*, João Barroso (org.), Porto, Porto Editora
- Barroso, J., (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J., (1998), “Descentralização e Autonomia: Devolver o Sentido Cívico e Comunitário à Escola Pública”. *Revista Educação e Sociedade – Escola e Parcerias Educativas*, Nº 4.
- Barroso, J.,(1999), “Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais”, in *Autonomia das Escolas, Inovação*, Vol.12, nº.3, Lisboa, IIE.
- Barroso, J., (1999a), “O Caso de Portugal”, in *A Escola entre o Local e o Global, Perspectivas para o século XXI*, Barroso, J., (org.), Lisboa, Educa.
- Barroso, J., (1999b), *A Escola entre o Local e o Global - Perspectivas para o Século XXI*, Lisboa, Educa.

- Barroso, J., (2000a), “Avaliação e Autonomia”, in Informação, Ano 8 – nº.1, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- Barroso, J., (2000b), “Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos das Escolas, Definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio”, Protocolo ME/FPCE, de 28-04-1999, (Policopiado).
- Barroso, J., (2000c), “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”. In Teresa Ambrósio *et al.* *O Século da Escola -Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J., (2001a), *Relatório da disciplina “Teoria das Organizações e da Administração Educacional”*. Provas de agregação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado).
- Barroso, J., (2001b), *As Políticas de Reforço da Autonomia no Contexto da Alteração dos Modos de Regulação da Escola Pública – Sumário da Lição Síntese* (apresentada no âmbito das provas de agregação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado).
- Barroso, J., (2003a). “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”. In João Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J., (2003b), “Escola, Autonomia e Cidadania: A Gestão Associativa”. In José da Silva Ferreira e Carlos V. Estêvão (org.). *A Construção de uma Escola Cidadã. Público e Privado em Educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Bell, J., (1997), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa, Gradiva.
- Benavente, A., (2001), “Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre Democratização e Qualidade na Educação Básica”, in **Reformas Educativas: Mitos e Realidades**, Revista Iberoamericana de Educación, nº 27, Setembro-Dezembro 2001, <http://www.campus-oei.org/revista/rie27a05.htm>.
- Benavente, Ana (2004). “Provas aferidas: avaliar para quê?”. *Jornal A Página da Educação*, Ano 13, nº 132.
- Berger, P. e Luckman, T., (1985), *A Construção Social da Realidade*. Petropolis: Vozes.

- Bogdan, R., et Biklen, S., (1999), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
- Bolívar, A., (1994), “La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna”. In Juan Manuel Escudero e María Teresa González. *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Bolívar, A., (2000), *Los Centros Educativos Como Organizaciones Que Aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., (2003a), *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A., (2003b), “A Escola como Organização que Aprende”, in *Formação e Situações de Trabalho*, Rui Canário (org.), Porto, Porto Editora.
- Bruggen, J. et al, (2001), *Governance for Quality of Education – Conference Proceedings*, Hungary, Institute for Educational Policy.
- Brunet, L., (1999), “Clima de Trabalho e Eficácia na Escola”, in *As Organizações Escolares em Análise*, Nóvoa, A. (Coord.), Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Burgess, R., (1997), *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*, Lisboa, Celta Editora.
- Burkard, C., (2001), *Where is the School Inspectorate Headed? New Perspectives on School Supervision* (tradução), In H. Döbert e C. Ernst. (Eds.), *Handbook of Organizational Studies*, Londres: Sage.
- Canário, R., (1996), “Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas”. In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., (2003), “Formação e Mudança no Campo da Saúde”, in *Formação e Situações de Trabalho*, Rui Canário (org.), Porto, Porto Editora.
- Canário, R., (2003), “A “Aprendizagem ao Longo da Vida” Análise Crítica de um Conceito e de uma Política”, in *Formação e Situações de Trabalho*, Rui Canário (org.), Porto, Porto Editora.
- Cardoso, C., (2003), “Do Público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra”. In João Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições ASA.
- Casanova, M. A., (1992), *La Evaluación, Garantía de Calidad Para el Centro Educativo*. Zaragoza: EDELVIVES.
- Casanova, M. A., (1999), *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chiavenato, I., (1993), *Introdução à Teoria Geral da Administração*, São Paulo, McGraw-Hill.

- Chubb, J. et Moe, T., (1989), *Effective Schools and Equal Opportunity*, N. EJ Devins (Ed.), London, The Falmer Press.
- Clegg, S., (1998), *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Clímaco, M., (2000), “Reforçar a Solidez e a Confiança”, in *Nota Informativa da Inspeção-Geral da Educação*, nº.8, Outubro de 2000, Lisboa, IGE.
- Clímaco, M., (2001), “Avaliação Integrada das Escolas”, Internet, página da IGE <http://www.ige.min-edu.pt>
- Clímaco, M., (2002a), “A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas”. In Conselho Nacional da Educação. *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME.
- Clímaco, M., (2002b), “A inspecção e a avaliação das escolas”. In Joaquim Azevedo (org.) *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Correia, E., (1994), *Inovação Educacional. Um Percurso. Duas Dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Costa, D., (2003). *Inspecção no Sistema Educativo Português. Acção da Inspecção em Contexto de Autonomia Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento policopiada).
- Costa, J., (1997), *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J., (1998), *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J., (2003), “Avaliação e Cidadania na Construção de uma Escola Cidadã”. In José da Silva Ferreira e Carlos V. Estêvão (org.). *A Construção de uma Escola Cidadã. Público e Privado em Educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Costa, J., et Ventura, A., (2001a), “Programa de Avaliação Integrada das Escolas: A opinião dos Gestores Escolares face à intervenção das equipas inspectivas”. In Bento Duarte da Silva e Leandro S. Almeida (Ed.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J., et Ventura, A., (2001b), “A Inspeção da Educação e as Escolas em Portugal: as opiniões e as expectativas dos gestores escolares com base num estudo exploratório”. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 9, nº 33. Rio de Janeiro.
- Costa, J., et Ventura, A., (2002), “Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e

- Alexandre Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M., et Friedberg, E., (1977), *L'Acteur et le Système: les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- Deal, T., (1990), "The symbolism of effective schools". In Adam Westoby (Ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Buckingham: Open University Press.
- Dinis, L., (2003), "As Escolas como Organizações Profissionais". *Revista do Fórum Português da Administração Educacional* nº 3.
- Ducar, C., (1997), *A Socialização*, Porto, Porto Editora.
- Elbaz, F., (1983), *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*, London: Croom Helm.
- Estêvão, C., (1995), "Uma Abordagem Neo-institucional da Escola como Organização. A propósito do Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas". In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Estêvão, C., (1998a), *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C., (1998b), "A Privatização da Qualidade na Educação e as suas Privações" In, *Sociologia: Problemas e Práticas*, Revista do CIES N.º 27, Lisboa, Celta Editora.
- Estêvão, C., (2000), "Lideranças e Democracia: o Público e o Privado", in *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Costa, J., et al (org.), Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Estêvão, C., (2001), "Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização". In *Revista Portuguesa de Educação*.
- Estêvão, C., (2004), *Educação, Justiça e Autonomia. Os Lugares da Escola e do Bem Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Estrela, A., et Nóvoa, A., (org.), (1999), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Porto, Porto Editora.
- Figari, G., (1993), "Para Uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino". In Albano Estrela e António Nóvoa (org.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 139-154.
- Figueiredo, C., et Góis, E., (1995), *A Avaliação da Escola Como Estratégia de Desenvolvimento da Organização Escolar*. Lisboa: IIE.

- Formosinho, J. et al, (1999), *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*, Braga, Livraria Minho.
- Formosinho, J., et Machado, J., (2000a), “A Administração das Escolas no Portugal Democrático” In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., et Machado, J., (2000b), “Reforma e Mudança nas Escolas”. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Friedberg, E., (1995), *O Poder e a Regra*, Lisboa, Instituto Piaget
- Friedson, E., (1986), *Professional Powers – a study of the institutionnalisation Of a formal knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
- Fuenzalida, E., (1994), “Criterios de Análisis de la Calidad en el Sistema Escolar y Sus Dimensiones”, in *Calidad de la Educacion*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 5, Mayo-Agosto 1994, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a02.htm>.
- Fullan, M., (2001), *Leading in a Culture of Change*, São Francisco: Jossey-Bass.
- García, E., (1998), *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gaziël, H., et al. (2000). *La Calidad en los Centros Docentes del Siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Ghiglione, R., et Matalon, B.,(1993), *O Inquérito: Teoria e Prática*, Lisboa, Celta Editora.
- Glatter, R., (1999), “A Gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas”, in *As Organizações Escolares em Análise*, Nóvoa, A. (Coord.), Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Gomes, C., (2001), *Rebeldes com causas: os direitos e os deveres dos alunos das Escolas públicas*, Lisboa, Faculdade de Direito, texto policopiado.
- Gomes, R., (1993), *Culturas de Escolas e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa.
- González, M., (1994), “La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?”. In Juan Manuel Escudero e Maria Teresa González. *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Guerra, M., (1995). *La Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona: Ediciones Aljibe.

- Guerra, M., (2001), *A Escola que Aprende*, Porto, Asa Editores.
- Guerra, M., (2002a), *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M., (2002b), “Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas”. In Joaquim Azevedo. *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M., (2003), *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A., (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós Moderna*, Lisboa, McGraw-Hill.
- Homem, B., (1999), “Direitos e Deveres Fundamentais de Pais, Professores e Alunos perante a Autonomia das Escolas”, in *Educação e Direito*, nº.1. Lisboa, Faculdade de Direito.
- Hopkins, David (1994). “School Improvement in an ERA of Change”. In Peter Ribbins e Elizabeth Burrige (Eds.) *Improving Education. Promoting Quality in School's*. London: CASSELL.
- Hopkins, David (1998). “Introduction: Tensions in and Prospects for School Improvement”. In Andy Hargreaves *et al.* (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, David, Ainscow, Mel e West, Mel (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: CASSELL.
- Hoyle, E., (1990), “Micropolitics of educational organization”. In Adam Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Buckingham: Open University Press.
- Huberman, M., (2000), “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”, in *Vidas de Professores*, Nóvoa, A.(org.), Porto, Porto Editora.
- IIE, (2000), *Capacidade de Mudança e Adaptação das Escolas: o Caso da Melhoria Eficaz da Escola* (versão portuguesa do texto *Effective School Improvement* da autoria de Gerry Reezigt no âmbito de um projecto europeu para a construção de um modelo ESI). Lisboa: IIE (texto policopiado).
- IGE, (2000), *Avaliação Integrada das Escolas – Apresentação e Procedimentos*, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.
- IGE, (2001), *Avaliação Integrada das Escolas – Relatório Nacional, Ano Lectivo 1999-2000*, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação.

- IGE (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional 2000/2001*. Lisboa: IGE.
- IGE (2002b). *Relatório da Avaliação Integrada da Escola EB*. Lisboa: IGE.
- IGE (2003). IGE *Informação. Boletim informativo da Inspeção-Geral da Educação*. Ano 4, Lisboa: IGE.
- IGE (2005), *Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas – Roteiro*, IGE.
- Key, T., (2002), “A avaliação escolar; a experiência do OFSTED (Office for Standards in Education) em Inglaterra”. In Joaquim Azevedo (org.). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Lafond, A., et all (1999), *Autonomia – gestão e avaliação das escolas*, Porto, Asa.
- Leegault, J., (1988), “Le métier de chercheurscientifique en sciences sociales et la Sociologie des professions”, in *Sociologie et Société*.
- Lemosse, M., (1989), “Le Professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais” In, *Recherche et Formation*, n.º6.
- Lima, L., (1996), “Construindo um Objecto: para uma análise crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola”, in *O Estudo da Escola*, João Barroso (org.), Porto, Porto Editora
- Lima, L., (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L., (2000), “Administração Escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas”, in *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Catani, A., et Oliveira, R., (orgs.), Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Lima, L., (2001), *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L., (2002a), “Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L., (2002b), “O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior”. In Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lima, L., (2002c), “Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorinas na organização e administração da educação”. In Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso. *Reformas da Educação Pública*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L., (2002d), “Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política”. In Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso. *Reformas da Educação Pública*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L., (2003). “A reorganização do centro para a recentralização (I)”. *Jornal a Página da Educação*, ano 12, nº 127.
- Lima, L., (2004). “A reorganização do centro para a recentralização (II)”. *Jornal Página da Educação*, ano 13, nº 131.
- Loureiro, C., (2001), *A Docência como Profissão*, Porto, Edições Asa.
- Lüdke, Menga e André, Marli E. D. A., (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Macedo, Berta e Afonso, N., (2002), “Développement de Nouveaux Modes de Régulation”. In João Barroso *et al.*. *Analyse de l'Évolution des Modes de Régulation Institutionnalisée dans le Système Éducatif du Portugal*. Lisboa : Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Marchesi, Á., (2002), “Mudanças educativas e avaliação das escolas”. In Joaquim Azevedo. *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Meuret et all, (2001), “Autonomie et Choix des Établissements Scolaires: finalités, Modalités, effets”, in *Cahier de l'IREDU* nº. 62, Dijon, Institut de Recherche Sur l'Économie de Éducation, CNRS – Université de Bourgogne.
- Meuret, D., (2002), “O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meyer, J.,et Rowan, B., (1991), “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”. In Walter W. Powell e Paul J. DiMaggio. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press
- Meyer, J.,et Rowan, B., (1992), “The Structure of Educational Organizations”. In John W. Meyer e W. Richard Scott. *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage Publications.

- Meyer, John W., Boli, John e Thomas, George M. (1994). "Ontology and Rationalization". In W. Richard Scott e John W. Meyer. *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks: Sage Publications, 9-26.
- Meyer, J., (1994), "Rationalized Environments". In W. Richard Scott e John W. Meyer. *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mintzberg, H., (1990), *Le Management, Voyage au Centre des Organizations*, Paris, Les Editions.
- Murillo, J., (2003), "El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas Lecciones Aprendidas Para Transformar Los Centros Docentes". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Nérici, I., (1981), *Introdução à Supervisão Escolar*, São Paulo: Atlas.
- Neves, J., (2001), "Clima e Cultura Organizacional", in *Manual de Psicologia das Organizações*, Ferreira, J., et al, Lisboa, McGraw-Hill.
- Nóvoa, A., (1989), *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*, Cruz-Quebrada, Instituto Superior de Educação Física – UTL.
- Nóvoa, A., (1999), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Osborne, D. et Gaebler, T., (1992), *Reinventing Government, How The Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, Wokingham, Addison-Wesley.
- Pacheco, J., (2000), *Políticas Educativas – O Neoliberalismo em Educação*, Porto, Porto Editora.
- Pardal, L., et Correia, E., (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parkin, F., (1979), *Marxism and Class Theory, a Bourgeois Critique*, Londres, Tavistock.
- Perreenoud, P., (2002), *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação*, Porto, Asa.
- Pires, E., (1989), "A Massificação Escolar", in *Revista Portuguesa de Educação*, nº.1.
- Portugal, G., (1992), *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDINE).

- Quivy, R., (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Rau, M., (2001), “Aspects of Governance: A Case Study – Portugal”. In *Governance for Quality of Education: Conference Proceedings*. Budapest: Open Society Institute.
- Requena, A., (1995), *La Evaluación de Instituciones Educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Reynolds, D., (1994). “School Effectiveness and Quality in Education”. In Peter Ribbins e Elizabeth Burrige (Eds.). *Improving Education. Promoting Quality in Schools*. London: CASSELL.
- Reynolds, D., (1998), “‘World Class’ School Improvement: An Analysis of the Implication of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practice”. In Andy Hargreaves *et al.* (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rocha, A., (1999), *Avaliação de Escolas*. Porto: Asa
- Rocha, E., (1999), “Avaliação de Dentro para Fora e Avaliação de Fora para Dentro”, in *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*, Lisboa, IGE
- Rosales, C., (1990), *Avaliar É Reflectir Sobre o Ensino*. Porto: Edições ASA.
- Ruiz, T., (1997), “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, in *Micropolítica en la Escuela*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 15, Septiembre-Diciembre 1997, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a01.htm>.
- Sá-Chaves, I., (2000), *Formação Conhecimento e Supervisão*, Aveiro, UA.
- Sá-Chaves, I., (2000), *Portfolios Reflexivos*, Aveiro, UA.
- Sá-Chaves, I., (org.) (2005), *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*, Porto, Porto Editora.
- Sainsalieu, R., (1985), *L’identité au Travail, Les Effets Culturels de L’organization*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sanches, M., (1997), “Para um ensino de Qualidade: Perspectiva Organizacional”, in *Qualidade das Escolas*, Inovação, Vol.10, nº.2 e 3, Lisboa, IIE.
- Sanches, M., (1998), “Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da Concepção Hierárquica e Racional à concepção Participatória e Colegial”, in *Revista da Educação*, Vol. VII, nº.1, Lisboa, Departamento de Educação da F.C. da U.L.

- Santángelo, A., (1994), “Evaluación de la calidad de la Educación”, in *Evaluación de la calidad de la Educación*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 10, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a09.htm>.
- Santiago, R. *et al.*, (2002), “Avaliação institucional e aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J., (1992), “A Confusão Educativa à Luz da Abstracção Liberal – Algumas notas sobre os Estabelecimentos de Ensino”, in *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*, Lisboa, GEP
- Sarmento, M., (2000), (org.), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições Asa.
- Scheerens, J., (2004), *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Scott, W., (2001), *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Scott, W., et Meyer, J., (1994), “Environmental Linkages and Organizational Complexity: Public and Private Schools”. In W. Richard Scott e John W. Meyer. *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Seixas, A., (2002), “Novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior – a emergência do Estado Avaliador”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983) .The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action. New York. Basic Books.
- Shulman, L., (1986), Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective, In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, NY: Macmillan.
- Sierra, F., (1993), “La Evaluación del Centro Docente”. In M. Lorenzo Delgado e O. Sáez Barrio. *Organización Escolar: una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Silva, A., (2001), “A Qualidade no Centro da Agenda Educativa” (Intervenção do Ministro da Educação na apresentação dos resultados do Programa de Avaliação Integrada das Escolas), <http://www.gme.min-edu.pt>

- Silva, A., et Pinto, J., (org), (2001), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Stoll, L., (1996), *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stufflebeam, D., et Shinkfield, A., (1995), *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Teodoro, A., (1994), *Política Educativa em Portugal – Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Lisboa, Bertrand Editora.
- Teixidó Planas, M., (1997), *Supervision del Sistema Educativo*. Barcelona: Ariel.
- Teodoro, A., (2003), *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tiana, A., (1996), “La Evaluación de los Sistemas Educativos”, in *Evaluación de la Calidad de la Educación*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 10, Enero-Abril 1996, <http://www.campus-oei.org/revista/rie37a61.htm>.
- Ventura, A., (2001), *Avaliação Externa nas Escolas Portuguesas: Avaliação Educacional para uma escola eficaz*, Centro de Recursos em Conhecimento da Covilhã, Universidade da Beira.
- Ventura, A., (2006), *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*, Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Ventura A., (2007), “Assessoria e Inspeção da Educação”. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *A Assessoria na Educação em Debate*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Verdasca, J., (1995), *Instrumentos de Diagnóstico e de Planeamento em Educação*, Évora, Universidade de Évora.
- Vollmer, M., (1994), “Nuevas Demandas a la Educación y a la Institución Escolar, Y la profesionalización de los Docentes”, in *Calidad de la Educacion*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 5, Mayo-Agosto 1994, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a01.htm>.
- Weber, M., (1982), *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- West, M., (1998), “Quality in Schools: Developing a Model for School Improvement”. In Andy Hargreaves *et al.* (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Whitaker, P., (1999), *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

GUIÃO DE ENTREVISTA – Presidente Conselho Executivo

Tema: Importância da Supervisão e da Inspeção no âmbito do Projecto
Efectividade da Auto-Avaliação da Escola (EAAE)

Bloco	Objectivos Específicos	Questões	Tópicos
A Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado		Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho. Explicar as razões da escolha do entrevistado; Assegurar o carácter confidencial da informação prestada.
B Caracterização do entrevistado	Recolher informação sobre as características do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> Há quantos anos é presidente do CE? Porque razão julga que foi eleito para o cargo? É detentor de alguma formação especializada? Em que área? Integra ou integrou grupos de trabalho, tais como: elaboração de documentos, equipa de auto-avaliação, ou outras? 	<ul style="list-style-type: none"> - Anos no cargo - Concepções e representações sobre a sua eleição para o cargo - Formação académica <p>Participação nos grupos de trabalho</p>
C Implementação da EAAE	Recolher informação sobre o modo como foi implementada a actividade EAAE	<ol style="list-style-type: none"> Como foi implementada a actividade EAAE na sua escola? 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes da acção inspectiva - Durante a acção inspectiva - Depois da acção inspectiva <p>(ter em conta as respostas ao questionário da IGE)</p>
D Preparação da escola para a actividade	Recolher informação acerca do modo como a escola se preparou para receber a EAAE	<ol style="list-style-type: none"> A escola preparou-se para esta actividade? Como é que a actividade EAAE foi dada a conhecer aos vários órgãos e actores escolares? 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipa de auto-avaliação da escola - Divulgação da intervenção e do projecto
E Características da intervenção inspectiva	Recolher informação acerca das características da intervenção	<ol style="list-style-type: none"> Na sua opinião, a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE teve características de Supervisão, Avaliação ou Inspeção? Na sua perspectiva, como deveria ser a abordagem da IGE nesta actividade? 	<p>SUPERVISÃO: (visão sobre) “<i>Visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola.</i>” (Nérçi)</p> <p>(Facilitadora da escola aprendente, “Visão sobre” a auto-avaliação, Apoio à avaliação)</p> <p>AVALIAÇÃO: “<i>Processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis.</i>” (Stufflebeam)</p> <p>(Dispositivos de avaliação, Avaliação externa, Diagnóstico da escola)</p> <p>INSPECÇÃO: “<i>Salvaguardar a qualidade da oferta e promover a qualidade nas escolas.</i>” (Standaert)</p> <p>(controlo, -Aferição, -Validação)</p> <p>-Supervisão -Avaliação -Inspeção</p>

F Influência da EAAE	Recolher informação acerca da forma como a EAAE influenciou a escola	1. Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE veio influenciar a escola?	Melhoramentos a nível de: -elaboração de documentos -actividade lectiva - desempenho dos professores e funcionários -trabalho colaborativo -resultados escolares dos alunos -utilização dos recursos financeiros e físicos
G Resultados da EAAE	Recolher informação acerca da utilização da EAAE	1. A EAAE foi utilizada para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas? 2. Como é que o CE interpretou o relatório? E o CP? 3. A escola deve implementar as recomendações propostas no relatório?	No que diz respeito à: -definição de objectivos -avaliação da qualidade do trabalho -implementação de medidas de melhoria -desempenho do pessoal -utilização dos recursos financeiros e físicos -linhas orientadoras e padrões de qualidade -A escola reviu-se nele (Aspectos fortes; Aspectos a melhorar; Apreciação global) -Validação de boas práticas -Pouco útil Sim/Não Razões
H Auto-Avaliação	Recolher informação acerca da importância da auto-avaliação da escola	1. Que importância atribui à auto-avaliação da escola, para a melhoria da sua qualidade. 2. A auto-avaliação é uma preocupação do CE? E do CP? 3. Para que serve a auto-avaliação da escola?	-Grau de importância -Actuação do CE e do CP -Razões da auto-avaliação
I EAAE	Recolher informação acerca do valor que a escola atribui à avaliação externa	1. Qual o valor que atribui à avaliação externa da escola?	- Grau de importância -Razões.
J Finalização			Agradecer a disponibilidade e a participação.

QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO E DA INSPECÇÃO NO ÂMBITO DO PROJECTO EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA (EAAE)

Senhor(a) Professor(a),

Com este inquérito de carácter anónimo, pretendemos conhecer o que pensa sobre as características de intervenção da IGE no âmbito do projecto “*Efectividade da Auto-Avaliação da Escola*”. Sabemos que a resposta a este questionário lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, por isso, agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

A. CARACTERIZAÇÃO

1. Idade (assinale com um X no quadrado respectivo) a. Até 25 anos <input type="checkbox"/> b. De 26 a 35 <input type="checkbox"/> c. De 36 a 50 <input type="checkbox"/> d. Mais de 50 <input type="checkbox"/>	2. Sexo (assinale com um X no quadrado respectivo) a. Masculino <input type="checkbox"/> b. Feminino <input type="checkbox"/>	3. Situação profissional (assinale com um X no quadrado respectivo) a. QE <input type="checkbox"/> b. QZP <input type="checkbox"/> c. Contratado <input type="checkbox"/>
4. Nível de ensino a que pertence (assinale com um X no quadrado respectivo) a. Pré-escolar <input type="checkbox"/> b. 1º ciclo <input type="checkbox"/> c. 2º ciclo <input type="checkbox"/> d. 3º ciclo <input type="checkbox"/>	5. Grau académico (assinale com um X no quadrado respectivo) a. Bacharelato <input type="checkbox"/> b. Licenciatura <input type="checkbox"/> c. Mestrado <input type="checkbox"/> d. Doutoramento <input type="checkbox"/>	6. Anos de serviço nesta escola (assinale com um X no quadrado respectivo) a. Até 1 ano <input type="checkbox"/> b. De 2 a 5 <input type="checkbox"/> c. De 6 a 10 <input type="checkbox"/> d. Mais de 10 <input type="checkbox"/>
7. Grupo de docência: _____		
8. Cargo(s) desempenhado(s) na escola: _____		

9. No ano lectivo de 2004/05 exercia funções nesta escola? Sim ☐ Não ☐
 (assinale com um X no quadrado respectivo)

10. Se respondeu sim, indique o(s) Cargo(s) desempenhado(s) nesse ano lectivo de 2004/05 (assinale com um X no(s) quadrado(s) respectivo(s))

a. Membro da Assembleia da Escola <input type="checkbox"/> b. Membro do Conselho Executivo <input type="checkbox"/> c. Membro do Conselho Pedagógico <input type="checkbox"/> d. Coordenador de Directores de Turma <input type="checkbox"/>	e. Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/> f. Coordenador de disciplina <input type="checkbox"/> g. Director de Turma <input type="checkbox"/> h. Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____
---	---

B. PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO “EFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS” (Projecto da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação)

11. Participou directamente no processo da actividade **Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas**?
 (assinale com um X a resposta correcta) SIM ☐ NÃO ☐

12. Se respondeu sim, indique a condição em que participou: _____

C. CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO INSPECTIVA NO ÂMBITO DO PROJECTO “Efectividade da Auto-Avaliação da Escola (EAAE)”

13. A intervenção inspectiva no âmbito do Projecto EAAE teve características de:

	Discordo Total/	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo total/
13.1. Facilitadora da escola aprendente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2. “Visão” para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3. Apoio à avaliação e monitorização da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4. Identificação dos dispositivos de avaliação implementados pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.5. Avaliação externa como complemento da avaliação interna da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.6. Realização do diagnóstico da escola (compreender a vida da escola, o seu funcionamento e os seus problemas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.7. Controlo da qualidade da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.8. Identificar até que ponto a escola corresponde ao que se pretende dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.9. Aferir o que a escola diz fazer e o que efectivamente faz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.

SUPERVISÃO: (visão sobre) “*Visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola.*” (Nérici)

AVALIAÇÃO: “*Processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis.*” (Stufflebeam)

INSPECÇÃO: “*Salvaguardar a qualidade da oferta e promover a qualidade nas escolas.*” (Standaert)

Entendendo os conceitos de SUPERVISÃO, AVALIAÇÃO e INSPECÇÃO de acordo com a definição que apresentamos, considera que o projecto EAAE foi predominantemente: (assinale apenas uma resposta)

- Supervisão ☐

- Avaliação ☐

- Inspeção ☐

14.1. Na sua opinião, qual a característica desejável para este projecto?

Supervisão ☐

Avaliação ☐

Inspeção ☐

D. INFLUÊNCIA DA EAAE

15. Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE permitiu que a escola melhorasse ao nível de:

	Discordo Total/	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo total/
15.1. Elaboração dos documentos orientadores (PE, PCE, PCT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. Processo de ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3. Utilização dos recursos físicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.4. Trabalho colaborativo entre professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.5. Desempenho dos professores e funcionários não docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.6. Resultados escolares dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.7. Outro aspecto <input type="checkbox"/> Qual? _____					

E. RESULTADOS DA EAAE

16. O Projecto EAAE foi utilizado para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas no que diz respeito a:

	Discordo Total/	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo total/
16.1. definição dos objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2. avaliação da qualidade do trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3. implementação de medidas de melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4. desempenho do pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5. utilização dos recursos físicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.6. linhas orientadoras e padrões de qualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.7. . Outro aspecto <input type="checkbox"/> Qual? _____					

17. A escola, através dos seus órgãos de direcção e das estruturas de orientação educativa, deve dar resposta às recomendações feitas no relatório da EAAE?

Sim ☐

Não ☐

18. Se respondeu sim na pergunta anterior, indique as razões. (ordene-as pelo grau de importância, numerando-as de 1 a 5, sendo que o 1 é o menos importante e o 5 o mais importante)

a. Para melhorar as aprendizagens dos alunos	<input type="checkbox"/>
b. Para melhorar o desempenho dos professores e dos funcionários não docentes	<input type="checkbox"/>
c. Para melhorar os processos desenvolvidos pela escola	<input type="checkbox"/>
d. Para melhorar a imagem da escola	<input type="checkbox"/>
e. Para que na próxima avaliação externa a escola transmita uma boa imagem	<input type="checkbox"/>

F. AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA

19. Indique a importância que atribui à auto-avaliação da escola para a melhoria da sua qualidade?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Importantíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. A auto-avaliação da escola é uma preocupação do Conselho Executivo da sua escola. (assinale com X a alternativa que traduz a sua opinião)

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Indique para que serve a auto-avaliação da escola (assinale com X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações)

	Discordo Total/	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo total/
21.1. Para melhorar as aprendizagens dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.2. Para mostrar que a escola funciona bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.3. Para cumprir a legislação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.4. Para que a escola reflecta sobre as suas práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.5. Para que a escola melhore as práticas e procedimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.6. Para a escola se preparar para a avaliação externa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.7. Para garantir a confiança dos pais na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.8. Para a escola se afirmar na comunidade local	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.9. Para melhorar o desempenho dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.10. Para aumentar a atractividade da escola face à concorrência de escolas vizinhas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.11. Para aumentar o sucesso dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.12. Para reforçar a autonomia da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.13. Outro aspecto <input type="checkbox"/> Qual? _____					

G. AVALIAÇÃO EXTERNA

22. Qual o valor que atribui à avaliação externa da escola?

	Concordo Total/	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo total/
22.1. Contribui para a melhoria do funcionamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.2. Constitui um meio para a administração central e regional comparar as escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.3. Induz/desenvolve processos de auto-avaliação da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.4. Corresponde a uma acção de puro controlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.5. Constitui um processo de prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.6. Não traz qualquer benefício à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.7. É um desperdício de energias e recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.8. Constitui uma fonte de informação importante para a configuração das políticas educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.9. Promove o “ranking” das escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.10. Permite corrigir os aspectos que não estão em conformidade com as normas e as leis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.11. Serve para aumentar a confiança dos pais na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.12. Permite que a Administração Central controle as escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.13. Contribui para reforçar a autonomia da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.14. Serve para pôr em causa os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.15. Outro aspecto <input type="checkbox"/> Qual? _____					

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração.

GUIÃO DE ENTREVISTA – Equipa de Auto-Avaliação

Tema: Importância da Supervisão e da Inspeção no âmbito do Projecto
Efectividade da Auto-Avaliação da Escola (EAAE)

Bloco	Objectivos Específicos	Questões	Tópicos
A Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado		Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho. Explicar as razões da escolha do entrevistado; Assegurar o carácter confidencial da informação prestada.
B Caracterização do entrevistado	Recolher informação sobre as características do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quantos anos exerce funções docentes? 2. Porque razão integra a equipa de auto-avaliação da escola? 3. Há quanto tempo faz parte desta equipa? 4. É detentor de alguma formação especializada? Em que área? 5. Desempenha algum cargo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Anos de docência, nível de ensino, grupo de docência - Participação no grupo de trabalho e funções - Formação académica - Cargos
C Implementação da EAAE	Recolher informação sobre o modo como foi implementada a actividade EAAE	1. Como foi implementada a actividade EAAE na sua escola?	<ul style="list-style-type: none"> - Antes da acção inspectiva - Durante a acção inspectiva - Depois da acção inspectiva <i>(ter em conta as respostas ao questionário da IGE)</i>
D Preparação da escola para a actividade	Recolher informação acerca do modo como a escola se preparou para receber a EAAE	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola preparou-se para esta actividade? 2. Como é que a actividade EAAE foi dada a conhecer aos vários órgãos e actores escolares? 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipa de auto-avaliação da escola - Divulgação da intervenção e do projecto
E Características da intervenção inspectiva	Recolher informação acerca das características da intervenção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE teve características de Supervisão, Avaliação ou Inspeção? 2. Na sua perspectiva, como deveria ser a abordagem da IGE nesta actividade? 	<p><u>Supervisão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Facilitadora da escola aprendente -“Visão sobre” a auto-avaliação -Apoio à avaliação <p><u>Avaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Dispositivos de avaliação -Avaliação externa <p>Diagnóstico da escola</p> <p><u>Inspeção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Puro controlo -Aferição -Validação <ul style="list-style-type: none"> -Supervisão -Avaliação Inspeção

F Influência da EAAE	Recolher informação acerca da forma como a EAAE influenciou a escola	1. Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE veio influenciar a escola?	Melhoramentos a nível de: -elaboração de documentos -actividade lectiva - desempenho dos professores e funcionários -trabalho colaborativo -resultados escolares dos alunos -utilização dos recursos financeiros e físicos
G Resultados da EAAE	Recolher informação acerca da utilização da EAAE	1. A EAAE foi utilizada para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas? 2. Como é que a equipa de Auto-Avaliação interpretou o relatório? 3. A escola deve implementar as recomendações propostas no relatório?	No que diz respeito à: -definição de objectivos -avaliação da qualidade do trabalho -implementação de medidas de melhoria -desempenho do pessoal -utilização dos recursos financeiros e físicos -linhas orientadoras e padrões de qualidade -A escola reviu-se nele (Aspectos fortes; Aspectos a melhorar; Apreciação global) -Validação de boas práticas -Pouco útil Sim/Não Razões
H Auto-Avaliação	Recolher informação acerca da importância da auto-avaliação da escola	1. Que importância atribui à auto-avaliação da escola, para a melhoria da sua qualidade. 2. A auto-avaliação é uma preocupação do CE? E do CP? Que apoio deram à equipa de auto-avaliação? 3. Para que serve a auto-avaliação da escola?	-Grau de importância -Actuação do CE e do CP -Razões da auto-avaliação
I EAAE	Recolher informação acerca do valor que a escola atribui à avaliação externa	1. Qual o valor que atribui à avaliação externa da escola?	- Grau de importância -Razões.
J Finalização			Agradecer a disponibilidade e a participação.

GUIÃO DE ENTREVISTA – Presidente Assembleia Escola

Tema: Importância da Supervisão e da Inspeção no âmbito do Projecto
Efectividade da Auto-Avaliação da Escola (EAAE)

Bloco	Objectivos Específicos	Questões	Tópicos
A Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado		Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver; Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho. Explicar as razões da escolha do entrevistado; Assegurar o carácter confidencial da informação prestada.
B Caracterização do entrevistado	Recolher informação sobre as características do entrevistado	1. Há quantos anos é presidente da AE? 2. Porque razão julga que foi eleito para o cargo? 3. É detentor de alguma formação especializada? Em que área? 4. Integra ou integrou grupos de trabalho, tais como: elaboração de documentos, equipa de auto-avaliação, ou outras?	- Anos no cargo - Concepções e representações sobre a sua eleição para o cargo - Formação académica Participação nos grupos de trabalho
C Implementação da EAAE	Recolher informação sobre o modo como foi implementada a actividade EAAE	1. Como foi implementada a actividade EAAE na sua escola?	- Antes da acção inspectiva - Durante a acção inspectiva - Depois da acção inspectiva (<i>ter em conta as respostas ao questionário da IGE</i>)
D Preparação da escola para a actividade	Recolher informação acerca do modo como a escola se preparou para receber a EAAE	1. A escola preparou-se para esta actividade? 2. Como é que a actividade EAAE foi dada a conhecer aos vários órgãos e actores escolares?	- Equipa de auto-avaliação da escola - Divulgação da intervenção e do projecto
E Características da intervenção inspectiva	Recolher informação acerca das características da intervenção	1. Na sua opinião, a intervenção inspectiva no âmbito da EAAE teve características de Supervisão, Avaliação ou Inspeção? 2. Na sua perspectiva, como deveria ser a abordagem da IGE nesta actividade?	<u>Supervisão</u> -Facilitadora da escola aprendente -“Visão sobre” a auto-avaliação -Apoio à avaliação <u>Avaliação</u> -Dispositivos de avaliação -Avaliação externa Diagnóstico da escola <u>Inspeção</u> -Puro controlo -Aferição -Validação -Supervisão -Avaliação Inspeção

F Influência da EAAE	Recolher informação acerca da forma como a EAAE influenciou a escola	1. Em que medida a intervenção inspectiva da EAAE veio influenciar a escola?	Melhoramentos a nível de: -elaboração de documentos -actividade lectiva - desempenho dos professores e funcionários -trabalho colaborativo -resultados escolares dos alunos -utilização dos recursos financeiros e físicos
G Resultados da EAAE	Recolher informação acerca da utilização da EAAE	<p>1. A EAAE foi utilizada para supervisão das práticas organizacionais e pedagógicas?</p> <p>2. Como é que o CE interpretou o relatório? E o CP?</p> <p>3. Como é que a AE o interpretou? Como é que o utilizou?</p> <p>4. A escola deve implementar as recomendações propostas no relatório?</p>	<p>No que diz respeito à:</p> <p>-definição de objectivos -avaliação da qualidade do trabalho -implementação de medidas de melhoria -desempenho do pessoal -utilização dos recursos financeiros e físicos -linhas orientadoras e padrões de qualidade</p> <p>-A escola reviu-se nele (Aspectos fortes; Aspectos a melhorar; Apreciação global) -Validação de boas práticas -Pouco útil</p> <p>Sim/Não Razões</p>
H Auto-Avaliação	Recolher informação acerca da importância da auto-avaliação da escola	<p>1. Que importância atribui à auto-avaliação da escola, para a melhoria da sua qualidade?</p> <p>2. A auto-avaliação é uma preocupação da AE?</p> <p>3. Para que serve a auto-avaliação da escola?</p>	<p>-Grau de importância</p> <p>-Actuação da AE</p> <p>-Razões da auto-avaliação</p>
I EAAE	Recolher informação acerca do valor que a escola atribui à avaliação externa	1. Qual o valor que atribui à avaliação externa da escola?	<p>- Grau de importância</p> <p>-Razões.</p>
J Finalização			Agradecer a disponibilidade e a participação.